



Universidad
Central

Facultad de Medicina
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología
Universidad Central de Chile

ISSN 0719-1758 ed. impresa
ISSN 0719-7748 ed. en línea

liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Carrera de Psicología
Volumen XIV • Número 27 • Marzo 2025

Número Especial - UCEN-UNAM



liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Universidad
Central

Carrera de Psicología
Volumen XIV • Número 27 • Marzo 2025

Equipo editorial

Directora Revista Linales,
Escritos de psicología y sociedad
Dra. Carolina Pezoa Carrillos
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3824-6949>

Editor general
Mg. Georg Unger Vergara
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6215-9311>

Editores asociados

Dra. Mariela Andrades Tobar
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6203-3586>

Dra. Denise Oyarzún Gómez
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2398-4666>

Mg. Diego Arancibia Morales
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0079-6809>

Comité editorial

Dra. Svenska Arensburg Castelli
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6954-8136>

Dra. Maria Teresa Del Río Albornoz PhD
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6377-3479>

Dr. Héctor Berroeta
Universidad de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5742-8193>

Dr. Jorge Mario Flores Osorio
Universidad de Tijuana, México
<https://orcid.org/0000-0002-104-1081>

Dr. Alejandro Bilbao
Universidad Austral de Chile/École des Hautes
Études en Sciences Sociales de Paris (EHESS), Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8064-06942>

Dr. (c) Gino Eduardo Grondona Opazo
Universidad de Playa Ancha, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6728-7507>

Dr. Jorge Leandro Castillo Sepúlveda
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6315-3798>

María del Rocío Hernández Pozo
Universidad Nacional Autónoma
de México, México
<https://orcid.org/0000-0001-5781-2825>

Dra. Erika Coto Jimenez
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica
<https://orcid.org/0009-0009-1192-1044>

Dra. (c) Evelyn Hevia Jordán
Freie Universität Berlin
<https://orcid.org/0000-0001-9380-6334>

Dr. Lupicinio Iñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-1936-9428>

Dr. Francisco Javier Jeanneret Brith
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1713-7970>

Dra. Adriana Kaulino
Universidad Diego Portales, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9936-3191>

Mg. Dina Krauskopf
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
(Profesora Emérita)
<https://orcid.org/0009-0009-1640-4388>

Dr. Mario A. Laborda
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2459-3042>

Mg. Elizabeth Lira Kornfeld
Universidad Alberto Hurtado, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9266-049X>

Mg. Matilde Maddaleno Herrera
Universidad de Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8725-4086>

Dr. Rodolfo E. Mardones Barrera
Universidad Austral de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4027-1027>

Dra. Verónica Monreal
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3704-677X>

Dr. Elio Rodolfo Parisí
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-8240-648X>

Dr. Emanuel Joachim Rechter Oyarzun
Universidad Andrés Bello, Chile
<https://orcid.org/0009-0006-9791-978>

Dra. María José Reyes Andreani
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1874-9031>

Dra. María Isabel Reyes Espejo
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0454-0584>

Dra. Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra
Universidad de la República, Uruguay
<https://orcid.org/0000-0003-3748-3571>

Dr. Germán Sergio Rozas Ossandón
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3905-9520>

Dr. Gonzalo Salas
Universidad Católica del Maule, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3571-4962>

Dr. Gonzalo Soto Guzmán
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1496-4316>

Dra. Ana Cecilia Vergara del Solar
Universidad de Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7823-3769>

Dr. Carlos P. Zalaquett, Ph.D., M.A., Lic.
The Pennsylvania State University,
Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0003-3415-8722>

Comité de pares evaluadores

Dra. Ana Susana Arancibia Olguín
Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-9161-7530>

Dr. (c) Antonio Joaquín Baeza Henríquez
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0848-7493>

Dr. Rodolfo Barría Ramírez
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1803-4519>

Dr. Jaime Eduardo Barrientos Delgado
Universidad Alberto Hurtado, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>

Dr. Nelson Andrés Beyer Cárdenas
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-8213-7314>

Dra. (c) Carolina Andrea Biénzobas Gwynn
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0002-5260-1767>

Dr. Rodrigo Cabrera del Valle
Universidad de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2966-0689>

Mg. Cesar M. Castillo Concha
Universidad de Las Américas, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-0237-8070>

Dr. Rubén Cervantes Hernández
Universidad Interamericana para el Desarrollo,
México
<https://orcid.org/0000-0002-9390-9461>

Dr. (c) Pablo Andrés Concha Ponce
Universidad de Talca
<https://orcid.org/0000-0003-3738-2287>

Dr. Carlos Ignacio Díaz Cánepa
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1017-287X>

Dr. Andrés Durán Pereira
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-3656-8190>

Dr. (c) Nicolás González Araneda
Universidad de O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5797-0193>

Dra. Sandra Erika Gutiérrez Núñez
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-4246-620X>

Dr. Francisco Antonio Leal Soto
Universidad de Tarapacá. Sede Iquique, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

Dra. María Malena Lenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-7761-3329>

Dra. Roxana Gabriela Longo
Universidad de Buenos Aires.
CONICET, Argentina
<https://orcid.org/0009-0003-2022-6226>

Dr. (c) Alberto López Vásquez
Universidad Diego Portales, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-4174-0264>

Dra. Analía Verónica Losada
Universidad UFLO, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-0488-4651>

Post Dr. Rita Maria Manso De Barros
Universidad Federal del Estado
De Rio De Janeiro, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7603-8062>

Dra. (c) Katya Maritza Monterrosa Figueroa
Universidad Católica
de El Salvador, El Salvador
<https://orcid.org/0000-0001-8205-3912>

Mg. Germán Patricio Morales Farías
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8836-296X>

Dr. Ignacio Muñoz Cristi
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7758-1873>

Lic. Michelle Alexandra Ovalles Gómez
Universidad de Pavía, Italia
<https://orcid.org/0000-0001-5373-2617>

Mg. Héctor José Peña Esteva
Universidad Rafael Urdaneta,
Maracaibo, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-7019-8209>

Mg. Pamela Patricia Plaza Toro
Universidad Autónoma de Chile, Chile
<https://orcid.org/0009-0001-4073-8398>

Dr. (c) Vladimir Alejandro Pradines Chiguay
Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile
<http://orcid.org/0000-0001-7959-9869>

Dr. Rodrigo Antonio Quiroz Saavedra
Universidad del Desarrollo, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0122-7448>

Mg. Farianny Reimer Sánchez Torres
Tecnológico de Antioquia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3856-6726>.

Dr. Santiago Resett
Consejo Nacional de Investigaciones
de la Argentina, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7337-0617>

Lic. Rafael Augusto Román Quirós
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0002-9433-2596>

Dra. Yinhue Marcelino Sandoval
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Nacional Autónoma de México,
México
<https://orcid.org/0000-0001-6333-2609>

Mg. Paula Inés Tortosa
Universidad de Buenos Aires.
Instituto Gino Germani. CONICET, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-2634-3282>

Lic. Marcelo Urrea
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3504-3417>

Mg. Martín Alberto Velarde Borjas
Universidad Pontificia Bolivariana UPB,
Medellín, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-4210-2334>

Dra. Irene Villalobos Saldivia
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9261-1508>

Mg. Valeria Elizabeth Yáñez-Carvajal
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1716-8905>

Índice

EDITORIAL

- Una Alianza Transformadora en Psicología 13
A Transformative Alliance in Psychology
 Por Carolina Pezoa Carrillos y Georg Unger Vergara

ARTÍCULOS

- Vínculo entre cognición y emoción en la escucha musical, en estudiantes de Educación Superior 17
Link between cognition and emotion in music listening in higher education students
 Por Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda, Alejandra Sánchez Velasco y Coral Italú Guerrero Arenas
- Características de la comunicación en dinámicas familiares violentas 43
Characteristics of communication in violent family dynamics
 Adriana Guadalupe Reyes Luna, Laura Evelia Torres Velázquez, Nadia Navarro Ceja, Adriana Garrido Garduño y Margarita Nabor Govea
- Escritura Académica de Estudiantes de Habla Hispana: Investigaciones en el Campo 61
Academic Writing by Spanish-Speaking Students: Research in the Field
 Por Yolanda Guevara-Benítez, Juan Pablo Rugerio-Tapia, Jorge Guerra-García, Berenice Romero Mata, Angela Hermosillo-García y Karlena Cárdenas Espinoza
- Factores psicológicos vinculados al control del peso corporal 87
Psychological factors related to body weight control
 Por María de Lourdes Rodríguez Campuzano, Oscar García Arreola, Antonio Rosales Arellano y Antonia Rentería Rodríguez
- Análisis contingencial de la “gratitud”: Parábolas del perro agradecido y de la profesora ingrata 109
A Contingency Analysis of ‘Gratitude’: The Parables of the Grateful Dog and the Ungrateful Teacher
 Por María del Rocío Hernández Pozo

- Consumo autónomo en infantes con riesgo de desnutrición: microanálisis de las interacciones cuidador-niño 125
Self-feeding in toddlers at risk of malnutrition: microanalysis of caregiver-child interactions
Por Assol Cortés Moreno, Addalid Sánchez Hernández y Rosendo Hernández Castro
- Diálogos intergeneracionales como idea resistente en contextos de reparación del estado 149
Intergenerational dialogues as a resilient concept in state-led reparation contexts
Por Camila Urrea Arias
- Estudiantes como coinvestigadores: Experiencias y significados de niños y niñas sobre la participación en un taller de reporteros escolares en una escuela de la Región Metropolitana 171
Students as co-researchers: Boys' and girls' experiences and meanings about participation in a school reporters' workshop at a school in the Metropolitan Region
Por Jessica Lander Araneda
- Envíos e instrucciones para autores 207

Volumen XIV • Número 27 • Marzo de 2025 - SANTIAGO - CHILE
ISSN 0719-1758 versión impresa / ISSN 0719-7748 versión en línea



Licencia CC BY 4.0.

EDITA: CARRERA DE PSICOLOGÍA. FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Corrección de textos / Diseño / Gestión OJS: por entremedios.cl

Editorial: Una Alianza Transformadora en Psicología *A Transformative Alliance in Psychology*

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.0>

Licencia CC BY 4.0.

Este número especial de *Revista Liminales, Escritos sobre Psicología y Sociedad* nace de la colaboración entre el Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la carrera de Psicología de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad Central de Chile (UCEN).

Mientras la UNAM es la primera universidad mexicana en iniciar estudios en el campo de la Psicología, la UCEN es la primera universidad privada en Chile en ofrecer dicha formación.

Esta alianza, que trasciende la competencia académica, nos invita a reflexionar sobre el verdadero sentido de la cooperación interuniversitaria en la construcción del conocimiento científico en el campo de la Psicología.

En un contexto donde las ambiciones editoriales a menudo pueden desdibujar el espíritu colaborativo, esta unión se erige como un ejemplo de cómo el trabajo conjunto puede enriquecer nuestras disciplinas en Latinoamérica. La UNAM y la UCEN han dejado de lado el mundo de egos y rivalidades para enfocarse en el desarrollo de vínculos recíprocos destinados a la construcción y difusión de conocimientos que, esperamos, puedan nutrir tanto a docentes como a estudiantes. Este esfuerzo conjunto no solo se traduce en la creación de conocimiento, sino que también busca encontrar un nicho en los currículos formativos de nuestras carreras, preparando a las futuras generaciones de psicólogos y psicólogas para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Con gran satisfacción, la editorial de la *Revista Liminales* presenta en este número los artículos de seis destacados y destacadas docentes de la UNAM y dos de la UCEN. Las contribuciones que se presentan abordan cuestiones relevantes en el campo de la salud, los derechos humanos, el

aprendizaje y la psicología positiva. Cada una de ellas ha sido trabajada con rigor y aporta a distintos campos temáticos.

Invitamos a nuestros lectores y lectoras a explorar estos artículos, que son el resultado de un esfuerzo colectivo y de un compromiso compartido por el avance de nuestra disciplina. Que esta alianza sirva como un modelo para futuras colaboraciones, fomentando un entorno académico donde el aprendizaje y el crecimiento se prioricen por encima de la vorágine política y social que nuestro mundo enfrenta, buscando más conexión y entendimiento. La relación entre la UNAM y la UCEN nos recuerda que, juntos, podemos ir más allá, construyendo puentes que fortalezcan no solo nuestras instituciones, sino también las comunidades a las que servimos.

Ello es particularmente relevante en un continente como el nuestro, donde la investigación científica es interpelada por múltiples problemáticas y desafíos para aportar al desarrollo humano.

La Psicología, cualquiera sea su área de especialización, ha entrado con fuerza en el campo de la política social, y su aporte al desarrollo humano se ha hecho visible e instalado como tal en la conciencia colectiva y en muchos debates públicos que abordan temáticas tan diversas como la educación, los derechos humanos, la salud mental y el empoderamiento ciudadano.

Aquí contribuimos con un grano de arena a la titánica tarea de construir un mundo mejor, invitando a recordar que nuestras intervenciones deben estar ética y científicamente fundadas; que deben responder a una perspectiva ecológica y, por lo mismo, a la complejidad de un mundo diverso y cambiante, donde es imposible separar los fenómenos psicológicos del devenir histórico de nuestras sociedades.

Dra. Carolina Pezoa Carrillos
<https://orcid.org/0000-0003-3824-6949>

Directora Revista Liminales
Directora Carrera de Psicología
Universidad Central de Chile

Mg. Georg Unger Vergara
<https://orcid.org/0000-0002-6215-9311>

Editor General Revista Liminales
Universidad Central de Chile

Artículos



Vínculo entre cognición y emoción en la escucha musical, en estudiantes de Educación Superior

Link between cognition and emotion in music listening in higher education students

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

Iris Xóchitl Galicia Moyeda¹
Francisco Javier Robles Ojeda²
Alejandra Sánchez Velasco³
Coral Italú Guerrero Arenas⁴

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.1>
Licencia CC BY 4.0.

1 Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH). Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autora para correspondencia: Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: iris@unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8287-710X>

2 Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH). Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1743-3836>

3 Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano (GIAH). Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5977-8963>

4 Investigadora Independiente. Licenciada en Educación Musical por la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestra y Doctora por la Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3253-6574>

Resumen

Existe evidencia de que la cognición y la emoción están estrechamente vinculadas en la escucha musical, ya que la investigación neuropsicológica muestra que dicha actividad se asocia con patrones complejos de activación neurofisiológica, los cuales pueden reflejarse en los estilos cognitivos de los individuos. La investigación aquí reportada se realizó con 406 estudiantes de educación superior de diferentes licenciaturas de una misma institución, evaluando sus estilos cognitivos en la escucha musical cotidiana, así como sus actitudes emocionales hacia esta práctica, mediante el Inventario de Empatía y Sistematización Musical (EySM) y el Inventario de Actitudes ante la Música (IAM). Se exploró la relación entre los estilos cognitivos y las actitudes a través de la correlación entre los puntajes de ambos instrumentos. Los resultados muestran diferencias significativas por sexo únicamente en los estilos cognitivos. Además, indican una correlación baja pero significativa entre los puntajes del estilo cognitivo denominado empático y los puntajes de las actitudes hacia la música que manifiestan un valor placentero de esta. Considerando las evidencias resultantes de este trabajo, se proponen intervenciones en las instituciones de educación superior.

Palabras clave: estilos cognitivos; escucha musical; estudiantes de educación superior

Abstract

There is evidence that cognition and emotion are closely linked in music listening, as neuropsychological research shows that such activity is associated with complex patterns of neurophysiological activation, which can be reflected in individuals' cognitive styles. The research reported herein was conducted with 406 higher education students from different programs within the same institution, assessing their cognitive styles in daily music listening, as well as their emotional attitudes towards this practice, using the Music-Empathizing-Systemizing Inventory (MESI) and the Inventory of Attitudes towards Music (IAM). The relationship between cognitive styles and attitudes was examined through the correlation between the scores of both instruments. The results show significant sex differences only in cognitive styles. Additionally, they indicate a low but significant correlation between empathetic cognitive style scores and scores reflecting a pleasurable value of music. Based on the evidence from this study, interventions in higher education institutions are proposed.

Keywords: cognitive styles; music listening; higher education students

La música influye en muchos aspectos de nuestra vida. La escucha musical está asociada con patrones complejos de activación neurofisiológica, que van desde la corteza auditiva en general hasta el análisis auditivo en las regiones límbicas y paralímbicas del cerebro (Koelsch y Siebel, 2005; Koelsch, 2010). Cabe mencionar que el *Music-Empathizing-Systemizing (ME-MS) Inventory* permite identificar dos estilos cognitivos de la escucha musical. Dicho inventario ha sido desarrollado desde la perspectiva de la teoría de Baron-Cohen (2003) sobre la empatía y la sistematización (*Empathizer-Systemizer E-S Theory*). En dicha teoría se proponen dos estilos cognitivos de procesamiento de la información: sistematizar y empatizar.

Desde una perspectiva neurológica, se ha planteado que el estilo sistematizador depende de una mayor conectividad local (Baron-Cohen et al., 2005) y está asociado con incrementos en el volumen de la materia gris en las áreas prefrontales del cerebro; mientras que el estilo empático requiere la cooperación de redes neuronales distantes. Linnemann et al. (2018) refieren que empatizar está asociado con la función de regiones basales, ventrales e hipotálamicas. Una implicación de las diferencias anatómicas analizadas por Baron-Cohen y colaboradores es que existe una disminución de la conectividad interhemisférica en los varones en comparación con las mujeres. Además, los estilos cognitivos de los hombres tienden a ser más sistematizadores, mientras que las mujeres suelen ser más empáticas. No obstante, se espera que la mayoría de los individuos presenten perfiles cognitivos balanceados. Cabe destacar que la teoría E-S posibilita explicar neurológicamente diversas esferas del quehacer humano. Con respecto a la música, se ha observado que las mujeres superan a los hombres en la detección de variaciones temporales en las ejecuciones musicales.

Los resultados de la aplicación del inventario antes mencionado en diversas investigaciones sugieren que existen dos estilos cognitivos diferenciados: uno sistematizador y otro empático. Esta dicotomía es la base de las interpretaciones en este trabajo.

Retomando el aspecto emocional relacionado con la música, se han examinado las variaciones en los patrones neurofisiológicos activados por la música, las diferencias interindividuales y las experiencias asociadas, entre otros aspectos, con el fin de diseñar intervenciones musicales específicas basadas en las necesidades y preferencias individuales. Dichas intervenciones se elaboran generalmente bajo la llamada *Terapia Musical*

Receptiva, donde el individuo está expuesto a la escucha musical. Esta terapia puede ser utilizada en niños, adolescentes y adultos con o sin problemas emocionales, en estos últimos con el objetivo de alcanzar altos niveles de conciencia (Hanser, 2010).

La investigación sobre las respuestas del oyente a la música se respalda en tres argumentos básicos: a) la música es una señal eficaz para transferir mensajes emocionales; b) correlaciona tanto con emociones subjetivas como con funciones cognitivas; y c) la comunicación del significado emocional parece ser influida por interacciones complejas entre los rasgos de personalidad, el género, la edad, el estado de ánimo y otros elementos contextuales (Thaut y Wheeler, 2010).

Con respecto a la influencia de la música en aspectos biológicos y emocionales, se ha demostrado que la escucha musical puede afectar los procesos afectivos, promoviendo la liberación de dopamina y reduciendo los niveles de cortisol. También se ha encontrado actividad en el núcleo accumbens y otras áreas del cerebro relacionadas con el sistema de recompensa, que utilizan dopamina como neurotransmisor. Además, diversas investigaciones han demostrado que la música puede modular la actividad de la amígdala y otras regiones cerebrales relacionadas con el procesamiento cognitivo (Patel, 2015). La investigación en psicología cognitiva y neurociencia también ha evidenciado la estrecha relación entre los estados de ánimo y funciones cognitivas como la memoria, la atención, el aprendizaje, el comportamiento social, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Custodio y Cano-Campos, 2017).

Por otra parte, algunos investigadores han señalado que, en ocasiones, las cogniciones no son accesibles a los esfuerzos terapéuticos. En estos casos, las intervenciones pueden enfocarse más directamente en los componentes afectivos asociados a la conducta. Por ello, se ha propuesto ampliar el concepto de modificación de conducta para incluir técnicas que impacten directamente el sistema afectivo y faciliten cambios cognitivos de manera más efectiva. La musicoterapia, tanto receptiva como productiva, ofrece técnicas especializadas para que los individuos restauren u organicen sus experiencias emocionales, ya sea verbal o no verbalmente. Por ejemplo, en la musicoterapia receptiva, el cliente recibe música a través de la escucha y responde de manera verbal o no verbal, incluyendo el procesamiento de sentimientos y experiencias. Esto es particularmente recomendable en adultos. Cabe señalar que la música utilizada en estas intervenciones se

selecciona y presenta en función de los objetivos terapéuticos del cliente, siendo especialmente relevante para los modelos neuropsiquiátricos contemporáneos, que vinculan de manera sistemática la función cerebral con estrategias de tratamiento conductuales basadas en el aprendizaje (Thaut y Wheeler, 2010).

Regresando a la escucha musical, especialmente entre los jóvenes, se observa que dedican muchas horas al día a esta actividad, siendo uno de sus principales consumos culturales. Según el Consejo Nacional de Cultura (CONACULTA, 2010), el 72 % de los encuestados en un estudio nacional (N = 32,000) reportó escuchar música en CD, cassetes o MP3, mientras que el 16 % mencionó escuchar y descargar música por Internet. Además, el 54 % declaró haber asistido a un concierto musical, siendo el género de banda el más favorecido (33 %). Según esta misma fuente, el 76 % escucha la radio, prefiriendo los programas musicales (45 %) y los noticieros (34 %).

Otra indagación sobre el uso del tiempo y consumo cultural realizada en la Universidad Veracruzana (Molina et al., 2012) destacó la complejidad del tema y puso de relieve que una quinta parte del estudiantado de los diversos campus de dicha universidad realiza actividades artísticas. Entre estas actividades, la de mayor frecuencia es la asistencia a festivales musicales (68%). Cabe señalar que este estudio no proporciona información sobre las preferencias musicales de los participantes. Uno de los aportes de esta investigación fue la construcción de una tipología de estudiantes, de carácter sociológico, basada en el uso de su tiempo.

En 2015, el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizó una serie de Encuestas Nacionales, veinticinco en total, denominadas *Los Mexicanos Vistos por Sí Mismos. Los Grandes Temas Nacionales*. En cada una participaron 1200 personas de diferentes partes del país, a partir de los 15 años de edad. Cabe mencionar que ninguna de estas encuestas aborda como tema principal el consumo musical de los participantes; únicamente se hace una escasa referencia a que, en la educación formal, en las escuelas primarias deberían impartirse clases de música. En dichas encuestas, los participantes calificaron la educación musical con un promedio de 8.7 en una escala de 0 a 10. Los investigadores consideraron este puntaje como alto, interpretándolo como una muestra del valor que los encuestados atribuyen a las manifestaciones artísticas (Pöllmann y Sánchez, 2015).

Otras fuentes autorizadas, no académicas, como la consulta Mitofsky (Maldonado, 2014) realizada en México y el informe sobre los hábitos de consumo de música elaborado por la *International Federation of the Phonographic Industry* (IFPI, 2017), ofrecen datos relevantes. Estos estudios señalan que el 35 % de los mexicanos prefieren la música ranchera, seguida por la balada romántica, la música grupera, de banda, norteña, salsa y cumbia. En cuanto a la población universitaria, solo el 36 % manifiesta gusto por la música ranchera, mientras que el 57 % expresa preferencia por la música romántica, especialmente entre mujeres. Esto es más frecuente en el noreste del país, mientras que en el sureste mexicano las personas con estudios universitarios reportaron un menor interés en estos géneros (38 %). Por otro lado, se observó que personas menores de 29 años, con estudios universitarios y nivel socioeconómico medio, mostraron interés por géneros como el *soul* (Maldonado, 2014). Asimismo, se señaló que el consumo musical en México ocurre principalmente a través de *streaming* de video (52 %), siendo el teléfono celular la herramienta más utilizada para este fin (91 %) (IFPI, 2017).

En 2021, CulturaUNAM publicó la *Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020*, realizada por medios electrónicos. Debido a esta metodología, aproximadamente el 50 % de los encuestados eran estudiantes de educación media superior y superior, lo que para algunos representa un sesgo en la información (UNAM, 2021). En esta encuesta se especifica que, antes del confinamiento social por la pandemia de COVID-19, asistir a conciertos era la tercera actividad cultural con un 32 % de preferencia. Otras actividades relacionadas con la música incluían cantar (19.5 %) y tocar un instrumento (8.2 %).

Los participantes reportaron que antes de la pandemia veían en línea conciertos de música popular (40.1 %), música clásica (37.2 %), rock (34.8 %), jazz (24.2 %) y ópera (22.5 %). Durante el confinamiento, el tiempo promedio dedicado semanalmente a escuchar radio fue de una a dos horas (13 %), mientras que el tiempo dedicado a ver conciertos en línea alcanzó el 17 %. Hubo una disminución en los participantes que escuchaban jazz y ópera, con un 21.9 % y un 21.1 %, respectivamente.

Cabe destacar que durante la cuarentena, el 70 % de los encuestados declaró escuchar música y ver videos musicales diariamente, así como realizar actividades relacionadas con la música, como cantar y aprender a tocar un instrumento. Escuchar música fue una actividad equitativa entre

hombres y mujeres, especialmente en jóvenes de 15 a 29 años, estudiantes de bajos ingresos o sin ingresos, y de todo el país. Es posible que esta alta incidencia de la conducta de escuchar música se deba a que puede realizarse simultáneamente con otras actividades, sin requerir exclusividad (Nivón, 2021). Cabe señalar que esta encuesta no proporciona datos sobre los gustos musicales de los encuestados, pero menciona que más mujeres que hombres practican el canto, predominantemente jóvenes de entre 20 y 29 años.

De los encuestados para la encuesta de CulturaUNAM, el 38.4 % afirmó usar plataformas digitales diariamente. Las redes sociales más utilizadas, independientemente de la edad, escolaridad o ingreso, fueron WhatsApp (97.9 %) y Facebook (91.5 %). El dispositivo más empleado fue el teléfono celular (80 %).

Por otra parte, de forma anecdótica, cuando a jóvenes y adultos se les pregunta qué actividades realizan para relajarse de las tensiones del día, suelen mencionar ver películas, escuchar música o leer un libro.

Si se analizan los datos de la encuesta realizada por la UNAM, durante el confinamiento social por la pandemia de COVID-19, el 70 % de los participantes escuchaba música diariamente. Esto puede relacionarse con reportes especializados y con una observación generalizada: la música puede influir en diversos estados emocionales y, por ello, su escucha fue utilizada con mayor frecuencia durante la pandemia.

Los estudios sobre la música en la vida cotidiana permiten observar que esta adquiere sentido y significado según los contextos sociales en los que se experimenta, lo que ha planteado grandes desafíos teóricos para definir conceptos como la música cotidiana y las preferencias o gustos musicales de los individuos, entre otras conceptualizaciones (Garza et al., 2021). No obstante, es posible afirmar que las preferencias musicales se detectan comúnmente de dos maneras diferentes: exponiendo a los participantes a la escucha de extractos musicales o bien preguntándoles sobre los géneros musicales que más escuchan. Las investigaciones de carácter académico en este tema abundan principalmente en población anglosajona y son escasas en nuestro país. En la región hispanohablante, España y Latinoamérica, la investigación sobre las preferencias musicales se ha realizado principalmente en el ámbito social para detectar y/o determinar identidades, y también en el ámbito educativo para emplearlas como motivantes o bien para implementar una metodología crítica en el aula.

Hablar de las actitudes resulta esencial en este trabajo; sin embargo, intentar definir las resulta complejo, pues es un término que se emplea en la vida cotidiana, la sociología y la psicología, entre otros campos, y cuya conceptualización y definición dependen no solo de los elementos implicados en la definición, sino también del marco teórico de referencia (Sabater, 1989). En este trabajo se considera que las actitudes se componen de elementos afectivos, cognitivos y conductuales, y que estos elementos guían el gusto o disgusto de una persona hacia cierto objeto o conducta (Hernández et al., 2018). La medición de las actitudes también resulta compleja (Sabater, 1989), pero es posible realizarla de acuerdo con los lineamientos de Elejabarrieta e Iñiguez (2010), seguidos en el instrumento empleado en este reporte.

Por otra parte, conocer las actitudes existentes ante las diferentes manifestaciones asociadas al consumo musical de los estudiantes universitarios permite indagar si las actitudes hacia la música de esta población se encuentran asociadas a aspectos cognitivos. Aunque se dispone de información relativamente extensa sobre las preferencias musicales de estudiantes universitarios, es muy escasa la relativa a las actitudes hacia la música. Las investigaciones sobre las actitudes hacia la música se encuentran principalmente en el ámbito educativo, con otra franja etaria, y se realizan en otras latitudes. En ellas se indaga, principalmente, sobre las actitudes ante la música clásica (Bautista, 2013) y no se retoma la parte emocional.

En México, con población adolescente y adulta, destacan, para los propósitos de este trabajo, los estudios de Garza et al. (2021), quienes, entre otras cosas, evaluaron si los participantes consideraban que la música les servía de compañía y les ayudaba a cambiar el estado de ánimo. Al realizar un análisis de las respuestas por sexo, evidenciaron diferencias estadísticamente significativas, mostrando que las mujeres buscan la música por expectativas emocionales más que los hombres ($p = .003$). Por otra parte, Galicia et al. (2014) aplicaron un instrumento que valoraba las actitudes de universitarios ante la música; en dicho instrumento existe un apartado sobre el estado emocional con 14 reactivos. El análisis factorial realizado a ese apartado reveló que, en 9 reactivos, los participantes consideraban que la música podía producir estados emocionales agradables, y en los 5 reactivos restantes, podía recrear situaciones no agradables; por ello, se identificaron esos reactivos denominándolos respectivamente como dimensión Placentera y Displacentera. Los resultados del factor emocional muestran

altos puntajes en los reactivos destinados a valorar la dimensión Placentera. Un análisis de género revela que los hombres respondieron significativamente con puntajes más altos en la dimensión Displacentera. Se decidió analizar las respuestas en función de la licenciatura cursada, para ver si las actitudes se encontraban mediadas por la formación profesional. Se encontraron ejecuciones diferenciales, pero, de acuerdo con un análisis de varianza, las opiniones de los estudiantes de Odontología manifiestan que la asociación de la música con estados emocionales placenteros se daba en menor grado que en otras carreras. Llama la atención que los estudiantes que cursaban carreras musicales no se distinguieron en este análisis. Cabe mencionar que los estudiantes de licenciaturas musicales enfrentan muchas tensiones en sus estudios y presentan bajos niveles de bienestar (Valencia, 2011; Velázquez et al., 2008), lo cual seguramente se refleja en sus actitudes ante la escucha musical.

Los datos obtenidos con el instrumento empleado por Galicia et al. (2014) parecen indicar dos elementos: en primer término, que puede detectar las actitudes hacia la música de estudiantes de educación superior; y, en segundo término, que las actitudes ante la escucha musical están influenciadas por el género, por aspectos educativos y, por ende, posiblemente cognitivos.

La evidencia mencionada muestra que las actitudes emocionales resultantes de la escucha musical son importantes en estudiantes de nivel superior y que pueden ser detectadas. También proporcionan información de que existe una relación entre la escucha musical y algunos aspectos cognitivos, pero no se provee información sobre la existencia de una relación entre las actitudes hacia la música, específicamente las actitudes hacia los estados emocionales producidos por la escucha musical, y los estilos cognitivos de la misma. De ahí que el objetivo de este trabajo sea identificar si puede establecerse una relación entre las actitudes hacia la música y los estilos cognitivos; específicamente, entre las actitudes hacia los estados emocionales producidos por la escucha musical y los estilos cognitivos de la misma. En caso de existir, resulta de interés saber si esa relación se ve influenciada por el sexo de los participantes o por el tipo de carrera estudiada por ellos.

Método

Participantes

Se contó con la participación de 406 estudiantes de cinco licenciaturas diferentes: Medicina, Psicología, Odontología, Biología y Música. Todos ellos pertenecían a dos instituciones de la UNAM: FES Iztacala y Facultad de Música. Del total de participantes, el 55 % eran hombres y el 44 % mujeres.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Ser estudiante inscrito formalmente en la licenciatura correspondiente.
- Responder en su totalidad los reactivos de los dos instrumentos utilizados.
- Firmar el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- No estar inscrito formalmente en la licenciatura correspondiente.
- No proporcionar el consentimiento informado.
- Abandonar el salón de clases durante la aplicación de los instrumentos.
- Dejar sin responder alguna parte de los instrumentos o contestar incorrectamente los reactivos diseñados para evaluar la confiabilidad.

Instrumentos

En esta oportunidad el instrumento estuvo formado por cuatro secciones. La primera fue la presentación de la investigación y el consentimiento, en la segunda se presentaron los reactivos correspondientes a los datos demográficos, la tercera estuvo conformada por los reactivos del Inventario Empatía y Sistematización Musical (EySM), y en la cuarta parte estuvieron los reactivos del Inventario de Actitudes ante la Música (IAM). Al final de esta parte, se daba el agradecimiento por participar.

1. **Inventario EySM (versión corta en español):** Se utilizó la adaptación al español del *Inventario de Empatía y Sistematización Musical (EySM)* (Galicia et al., 2024). Este instrumento, aplicado en formato papel y lápiz, consta de 19 reactivos: nueve que evalúan empatía musical y nueve que evalúan sistematización musical. Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert de cuatro puntos, que varía de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Un reactivo adicional indicaba explícitamente al participante cómo responder, con el propósito de evaluar la confiabilidad del instrumento (Padilla, 2020, comunicación personal).
2. **Inventario IAM:** Se empleó el *Inventario de Actitudes ante la Música* (Galicia et al., 2014), también en formato papel y lápiz. Este instrumento consta de 60 reactivos que valoran cinco aspectos diferentes, con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (en desacuerdo total) hasta 5 (de acuerdo total). Además, se incluyeron dos reactivos adicionales diseñados para evaluar la confiabilidad (Padilla, 2020, comunicación personal). En este estudio, únicamente se analizaron los resultados de 14 reactivos relacionados con aspectos emocionales, clasificados como Placenteros o Displacenteros.

Procedimiento

Se siguieron las normas éticas para investigaciones en psicología con seres humanos. Los directivos de las instituciones educativas fueron informados por escrito sobre la investigación. A los estudiantes interesados se les explicó oralmente y por escrito que la información obtenida sería utilizada exclusivamente para fines académicos, que podían abandonar la

investigación en cualquier momento y que su identidad sería protegida. Esta aceptación quedó registrada por escrito en una sección del instrumento.

Los instrumentos se aplicaron en formato papel y lápiz en el salón de clases, tras obtener la autorización del profesor(a) correspondiente. Este método fue elegido debido a que la modalidad en línea podría generar mayor deseabilidad social y sesgos muestrales, según lo señalado por Eiroá-Orosa et al. (2008).

Posterior a la captura de datos, se realizaron análisis destinados a identificar la normalidad de los reactivos los instrumentos (Kolmorov-Smirnoff), la confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Crombach), la descripción de los datos, las diferencias de medias entre hombres y mujeres con la prueba t de Student, el análisis de varianza (ANOVA) y el análisis post hoc de Tukey, a través del software conocido como IBM SPSS Statistics 25.

Características de la muestra

En la Tabla 1 se presenta la distribución de participantes por licenciatura. La licenciatura con mayor número de participantes fue Música, seguida en orden descendente por Psicología, Medicina, Biología y Odontología.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de participantes en cada licenciatura de la muestra

Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	88	21.68
Odontología	64	15.76
Medicina	75	18.47
Biología	67	16.50
Música	112	27.59
TOTAL	406	100

Con respecto al sexo, el 55.41 % (n = 225) declaró ser mujer, el 43.34 % (n = 176) indicó ser hombre y el 1.23 % (n = 5) se identificó con otro género sin especificarlo.

En cuanto al estado civil, el 94.6 % de los participantes declaró ser soltero, el 3.4 % estar en unión libre, el 1.2 % ser casado y el 0.7 % estar separado.

El rango de edades osciló entre 17 y 34 años, con una media de 21 años y cinco meses. El 4.2 % de los participantes eran menores de edad, quienes cursaban el primer semestre de la licenciatura. El 43.6 % de la muestra tenía entre 18 y 19 años, y sólo el 0.7 % no proporcionó su edad.

Resultados

Del Inventario EySM

Al aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo una significancia asintótica de .000 para cada uno de los reactivos del inventario EySM, lo que indica que los datos presentan normalidad. Por este motivo, se calculó el Alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de .768 para el inventario total. Los reactivos destinados a valorar la empatía mostraron un coeficiente de .632, mientras que los de sistematización alcanzaron .736. Estos valores se consideraron adecuados para garantizar la confiabilidad del instrumento.

Para identificar si existían diferencias significativas en función del sexo, se aplicó la prueba *t* de *Student*. Las diferencias significativas se observaron en las medias obtenidas por los hombres, quienes alcanzaron mayores puntajes en los reactivos de sistematización (ver Tabla 2).

Tabla 2

Valores t y nivel de significancia entre medias por sexo en las escalas de empatizar y de sistematizar

Escalas	Sexo		t	significancia
	Femenino	Masculino		
Sistematizar	3.12	3.15	-6.015	.000
Empatizar	2.98	3.98	.745	.457

Resultados similares se obtuvieron al aplicar la prueba *t* de *Student* a cada reactivo de sistematización, mostrando que las medias de los hombres eran significativamente mayores.

Un análisis de varianza (ANOVA) con las puntuaciones totales del inventario reveló diferencias significativas entre las diferentes licenciaturas ($F = 5.49, p = .000$). Al realizar el análisis post hoc mediante la prueba de Tukey con un nivel de significancia de .05, se identificó que las diferencias se concentraban en la sección que valora la sistematización, principalmente entre los estudiantes de música y los de las demás carreras.

Análisis del perfil cognitivo musical de los participantes

Se calculó un índice restando el puntaje promedio de empatía al puntaje promedio de sistematización y comparándolo con la desviación estándar, siguiendo lo establecido por Wakabayashi et al. (2006). Este análisis permitió identificar el perfil de empatía y sistematización de cada individuo (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Puntos de corte para la clasificación de estilos cognitivos: empático, equilibrado o sistematizador

Puntuación media de la diferencia ME - MS \pm desviación estándar	Sistematizador extremo	Sistematizador	BALANCEADO	Empático	Empático extremo
0.0309 \pm 0.5274	< -1.024	[-1.025; -0.496]	[-0.497; 0.558]	[0.559; 1.085]	> 1.086

Los participantes se agruparon según sus perfiles, y la mayoría se ubicó en un perfil balanceado (ver Tabla 4). Los porcentajes de quienes se identificaron con perfiles de empatía y empatía extrema fueron mayores en mujeres, mientras que los perfiles de sistematización estuvieron dominados por hombres.

Tabla 4

Porcentaje de sujetos en cada perfil de estilo cognitivo de la escucha musical

Sexo	Perfil	Frecuencia	Porcentaje
mujer	Sistematización	18	7.96.0
	Balanceado	175	77.80
	Empatía	27	12
	Empatía Extrema	5	2.22
	<i>SubTotal</i>	<i>225</i>	<i>100.0</i>
Hombre	Sistematización Extrema	1	.57
	Sistematización	30	17.05
	Balanceado	141	80.11
	Empatía	3	1.70
	Empatía Extrema	1	.57
	<i>SubTotal</i>	<i>176</i>	<i>100.0</i>
Otro	Sistematización	1	20.0
	Balanceado	3	60.0
	Empatía	1	20.0
	<i>SubTotal</i>	<i>5</i>	<i>100.0</i>

Análisis de la ejecución de los estudiantes de licenciaturas musicales y no musicales

Se dividió la muestra en dos grupos: estudiantes de licenciaturas no musicales (NM, $n = 294$) y estudiantes de licenciaturas musicales (M, $n = 112$). Los estudiantes de música obtuvieron puntuaciones promedio más altas en todo el inventario, incluidas sus dos subescalas. Sin embargo, al aplicar la prueba t de *Student*, sólo se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones totales del inventario y en la subescala de sistematización (ver Tabla 5).

Tabla 5

Puntuaciones medias del total del inventario EySM y sus escalas y valores t y su significancia

Escalas	Media obtenida en las licenciaturas		t	significancia
	No musicales	Musicales		
Empatizar	3.13	3.18	-1.012	.312
Sistematizar	2.99	3.44	-8.495	.000
Total	4.62	4.90	-4.252	.000

Del instrumento IAM

La prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicada a los puntajes del IAM mostró una significancia asintótica de .000 para cada reactivo, indicando normalidad en los datos. El Alfa de Cronbach calculado para el factor emocional fue de .628, un valor considerado dentro del límite aceptable.

Se utilizó la prueba t de *Student* para analizar las medias de las respuestas, sin encontrarse diferencias significativas según el sexo, ni en el aspecto emocional general, ni en las dimensiones placentera o displacentera (ver Tabla 6).

Tabla 6

Valores t y significancia entre las medias de hombres y mujeres para el factor emocional y sus dimensiones, Placentero y displacentero

	Sexo		t	significancia
	Femenino	Masculino		
Emocional	3.50003	3.213	-.442	.659
Placentero	3.6000	3.5993	.015	.988
Displacentero	3.3209	3.3809	-.971	.332

Como en el caso anterior, se dividió la muestra en dos grupos (NM y M). Los estudiantes de música obtuvieron puntuaciones promedio ligeramente más bajas en el factor emocional y en sus dos dimensiones. Sin embargo, al aplicar la prueba *t* de *Student*, sólo se encontraron diferencias significativas en la dimensión placentera y, por ende, en el total del aspecto emocional (ver Tabla 7).

Tabla 7

Medias de los grupos NM y M en el factor emocional, y sus dimensiones placentero y displacentero, valores t y su significancia

	Licenciaturas		t	significancia
	No Musical	Musical		
Placentero	3.6311	3.5127	2.182	.030
Displacentero	3.3776	3.2667	2.642	.101
Emocional	3.5406	3.4248	2.244	.025

Para identificar respuestas diferenciales según la licenciatura cursada, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con los puntajes promedio del factor emocional. Este análisis reveló diferencias significativas ($F = 3.121$, $p = .009$), tanto en la sección placentera ($F = 2.370$, $p = .039$) como en la displacentera ($F = 2.746$, $p = .019$). El análisis post hoc con la prueba de Tukey al nivel de .05 mostró que las diferencias se concentraron principalmente en la sección placentera, especialmente entre los estudiantes de música y odontología ($p = .046$).

Se compararon los datos de esta investigación con otros estudios, analizando el reactivo 56 (“escuchar música me hace sentir acompañado”), similar al empleado por Garza et al. (2021). Los resultados mostraron que un porcentaje considerable de los participantes (42.9 %) respondió con opciones 1 y 2, es decir, en desacuerdo (ver Tabla 8). Estos datos parecen contradecir lo reportado por investigaciones anteriores.

Asimismo, se analizó el reactivo 34 (“oír música reduce la tensión”). Al sumar las respuestas 4 y 5 (acuerdo), el 42.9 % de los participantes manifestó estar de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 8

Porcentajes de cada opción de respuesta a los reactivos del factor emocional y medias de cada reactivo

Reactivos	Porcentajes de las opciones de respuesta					media
	1	2	3	4	5	
	Desacuerdos		Acuerdo			
Dimensión Placentera						
4	.7	1.0	9.8	30.1	58.3	4.44
6	.7	1.5	7.1	27.7	63.0	4.51
13	4.4	81	26	33.3	28.2	3.73
18	2.13	17.6	36.6	17.9	10.5	2.79
26	10.3	18.6	37.3	23.5	10.2	3.04
34	11	12.3	33.8	26.7	16.2	3.24
39	15.4	10.8	28.7	27.5	17.6	3.19
41	3.2	6.4	23.5	38	28.9	3.83
49	11.5	12.3	17.6	19.4	39.2	3.62
Dimensión Displacentera						
3	1.7	2.9	18.4	37	40	4.11
15	5.1	6.1	34.7	30.3	23.5	3.61
24	22.0	23.7.0	30.8.	13.7	9.3	2.64
56	28.2	14.7	26	20.8	9.8	2.68
57	5.9	6.6	23.3	37.5	26.2	3.70

Este reactivo, junto con otros tres pertenecientes a la dimensión placentera, obtuvo mayores porcentajes en las respuestas de acuerdo. En contraste, tres de los cinco reactivos de la dimensión displacentera mostraron promedios en las respuestas, mientras que los otros dos se situaron ligeramente por debajo del promedio.

Los datos del IAM revelan que las respuestas dadas al aspecto emocional se encuentran cerca del término medio y, en la mayoría de los casos, manifiestan que la escucha musical resulta principalmente placentera. Aunque las respuestas promedio pueden estar influenciadas por la deseabilidad social, los entrevistados tienden a considerar que escuchar música afecta positivamente el estado emocional de las personas.

La relación entre el estilo cognitivo (empático y sistematizador) y el aspecto emocional (placentero y displacentero) de la escucha musical se evaluó mediante correlación.

Se realizaron diversos análisis considerando variables derivadas de la aplicación del instrumento que evalúa los estilos cognitivos:

- A) Se empleó la suma total de las medias obtenidas en el factor emocional y se buscó la correlación con las medias que los sujetos obtuvieron en cada estilo cognitivo (empático y sistematizador). Se encontró una correlación de Pearson muy baja, pero significativa ($r = .103$, $p = .037$) entre el factor emocional y el estilo empático.
- B) Se utilizó la media de las puntuaciones obtenidas en cada sección del instrumento que evalúa el estilo cognitivo (empático y sistematizador) y las medias de las puntuaciones de los estados emocionales (placenteros y displacenteros). Se realizaron diversas correlaciones, dividiendo la muestra de participantes según:
 - Sexo: Se obtuvo una correlación de Pearson significativa solo en las puntuaciones de las mujeres en los reactivos placenteros y el estilo empático ($r = .138$, $p = .039$). Aunque es una correlación muy baja, resultó significativa.
 - Perfil cognitivo: Se formaron cinco grupos (sistematizador extremo, sistematizador, balanceado, empático, empático extremo) y se buscó la correlación entre las medias del factor emocional y

las medias obtenidas en los estilos cognitivos, sin encontrar correlaciones significativas.

- Carrera cursada: La significancia se encontró únicamente en las puntuaciones medias de los estudiantes de psicología, tanto en las dimensiones placenteras como displacenteras, y el estilo cognitivo empático ($r = .321$, $p = .004$ y $r = .259$, $p = .023$, respectivamente).

Nuevamente, se observaron correlaciones bajas pero significativas entre el factor emocional y el estilo cognitivo empático en la escucha musical.

En los participantes de carreras musicales no se presentaron correlaciones significativas.

Aunque se identificaron correlaciones significativas entre los estilos cognitivos y la media del factor emocional en general, no se reportan aquí, ya que al analizarlas con sus dimensiones se advirtieron los resultados diferenciales mencionados anteriormente. Por ello, se decidió presentar las correlaciones en función de las dimensiones emocionales.

Discusión

En este caso, los datos obtenidos en este estudio sugieren que los estilos cognitivos de los estudiantes de licenciatura (educación superior) frente a la escucha musical presentan perfiles cognitivos balanceados y que existe una tendencia a que los estudiantes varones tengan un perfil sistematizador, lo cual también se observa en estudiantes de licenciaturas musicales.

Al respecto, según la teoría de Barón y Cohen y las investigaciones derivadas, las diferencias por sexo eran esperables, ya que, según esta teoría, los varones tienden a ser más sistematizadores que las mujeres. Además, dicha teoría menciona que la mayoría de las personas poseen un perfil balanceado, lo que coincide con los resultados de este estudio. Existen pocas evidencias sobre las diferencias en estilos cognitivos relacionadas con la escucha musical y su vínculo con el tipo de licenciatura. En este caso, se compararon las licenciaturas musicales con las no musicales, encontrándose diferencias significativas entre ambas. Es decir, este estudio amplía

dichas evidencias, especialmente en población hispanohablante, utilizando una muestra mexicana, lo que constituye un aporte relevante de este trabajo.

En la mayoría de los casos, las respuestas relacionadas con el aspecto emocional del IAM coinciden con los componentes emocionales asociados a la escucha musical. Se observa que, en los estudiantes de educación superior, las actitudes hacia los aspectos emocionales de la escucha musical pueden ser igualmente placenteras o displacenteras en hombres y mujeres. Sin embargo, se evidencia una ligera tendencia a que las mujeres perciban la escucha musical como una actividad más placentera (ver medias y correlaciones por sexo), lo cual coincide con algunos estudios previos.

En este trabajo se identificaron diferencias en los efectos emocionales atribuibles al tipo de licenciatura cursada. Los participantes de licenciaturas no musicales consideran que la escucha musical puede producir estados emocionales placenteros, a diferencia de los estudiantes de licenciaturas musicales.

En particular, parece que entre los estudiantes de psicología existe una correlación entre el estilo cognitivo empático y las dimensiones tanto placenteras como displacenteras. Esto sugiere que los estudiantes de esta licenciatura son más sensibles a los aspectos emocionales producidos por la música, a pesar de que sus planes de estudio no incluyan materias relacionadas con los aspectos emocionales de la música.

Las actitudes de los estudiantes de licenciaturas no musicales hacia la idea de que la música puede generar estados emocionales placenteros pueden explicarse por la amplia aceptación de que la música influye en los procesos afectivos. Esta aceptación coincide con los hallazgos biológicos sobre la escucha musical reportados en diversas investigaciones.

Por otro lado, los estudiantes de licenciaturas musicales enfrentan muchas incertidumbres en sus estudios, lo que se refleja en los bajos niveles de bienestar reportados en diversas investigaciones. Esto posiblemente influye en sus actitudes hacia la escucha musical, como se indica en este reporte, además de caracterizarse por poseer un perfil sistematizador.

Respecto a la relación entre el perfil cognitivo y las actitudes hacia la escucha musical en estudiantes de educación superior, los datos indican que solo en las mujeres existe una baja, pero significativa, correlación entre el perfil cognitivo empático y las actitudes emocionales placenteras.

Es importante destacar las actitudes de los individuos hacia la escucha musical. Recordando que estas actitudes tienen componentes afectivos, cognitivos y conductuales, y que la música juega un papel central en la modificación de los afectos al influir en las percepciones, estados de ánimo y conducta, se considera que la música puede ser un componente modulador esencial en el aprendizaje y la terapia conductual.

Por ello, se propone que las instituciones de educación superior utilicen los hallazgos de este estudio, que evidencian que la mayoría de los estudiantes tienen perfiles cognitivos balanceados y actitudes que sugieren que la escucha musical afecta positivamente, para implementar estrategias que empleen la música como medio para influir en los estados afectivos. Estas estrategias podrían beneficiar a quienes lo requieran mediante sesiones de musicoterapia receptiva o actividades musicales dirigidas a toda la población, como talleres enfocados en la escucha musical.

Con intervenciones adecuadas, los estudiantes podrían desarrollar su capacidad para identificar, diferenciar, aceptar y expresar sus emociones, así como darles forma con mayor claridad. Esto es relevante porque, como señalan diversos terapeutas e investigadores, experimentar la musicoterapia en un contexto exploratorio puede fomentar la autoconciencia y facilitar procesos de transformación que pueden trasladarse a la vida cotidiana.

En estas acciones, se sugiere prestar atención al género de los individuos. Aunque en este estudio no se encontraron diferencias significativas relacionadas con las actitudes hacia la escucha musical según el género, esta falta de diferencias debe considerarse con precaución, ya que se observó una tendencia a que las mujeres tengan una correlación entre el perfil cognitivo empático y las actitudes placenteras hacia la escucha musical.

Finalmente, según hallazgos recientes, se esperaría que las funciones cerebrales no musicales de los participantes en sesiones de musicoterapia se vean influenciadas por la música. Esto se debe a que la música puede impactar el cerebro y transferirse a diversas funciones cerebrales dentro de una acción terapéutica.

Limitaciones

Este estudio se realizó con una muestra limitada a estudiantes de una sola institución de educación superior y del campo de la salud. Por ello, se sugiere realizar futuros estudios con una muestra más numerosa que incluya estudiantes de diversas instituciones y campos de estudio. Esto permitirá determinar si el contexto educativo de los estudiantes influye en sus estilos cognitivos y en sus actitudes hacia la escucha musical.

En cuanto al instrumento IAM, específicamente en el factor emocional reportado en este estudio, presenta índices de confiabilidad que podrían considerarse bajos por algunos investigadores. En estudios previos, los valores de Alfa de Cronbach para este instrumento fueron ligeramente mayores tanto en el factor emocional como en los demás factores que evalúa. Esto plantea la necesidad de reevaluar las actitudes hacia la música en estudiantes universitarios, considerando posibles ajustes al instrumento. De no ser viable, podría optarse por emplear un instrumento alternativo que permita medir con mayor precisión las actitudes y emociones relacionadas con la escucha musical.

Existe evidencia de que el gusto musical y las preferencias musicales son dinámicos y varían según diversos aspectos sociales. Lo mismo sucede con las actitudes. Cabe señalar que el instrumento IAM fue diseñado antes de la pandemia, y se ha reportado que los patrones de escucha musical han cambiado considerablemente después de este evento. Por lo tanto, sería recomendable adecuar o reemplazar dicho instrumento para analizar nuevamente la relación entre el estilo cognitivo y las actitudes emocionales hacia la escucha musical.

Es probable que los resultados varíen en futuras investigaciones. Se espera que las correlaciones bajas observadas en este estudio sean más altas y que continúen siendo significativas en estudios posteriores. Estas correlaciones esperadas, relativamente más altas y significativas, aportarían mayor certeza a los hallazgos reportados.

Asimismo, será relevante explorar los datos neurológicos relacionados con los estilos cognitivos de los participantes y sus actitudes hacia la escucha musical, lo cual podría abordarse en investigaciones futuras. En este sentido, los resultados reportados en este estudio, que indican una tendencia

a asociar el aspecto placentero de la escucha musical con el estilo cognitivo empático, especialmente en mujeres, deben interpretarse con cautela.

Referencias bibliográficas

- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about the male and female brain*. Basic Books.
- Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C. y Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science*, 310(5749), 819-823. <https://doi.org/10.1126/science.1115455>
- Bautista, V. E. (2013). La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la Música Clásica en Andalucía desde su estudio analítico-descriptivo. *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación), (3), 1-32. <https://turia.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9843>
- Consejo Nacional de Cultura (2010). *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Cultural*. https://www.cultura.gob.mx/recursos/banners/ENCUESTA_NACIONAL.pdf
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 60-69 <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Eiroá-Orosa, F. J., Fernández Pinto, I. y Pérez Sales, P. (2008). Cuestionarios psicológicos e investigación en Internet: Una revisión de la literatura. *Anales de Psicología*, 24(1), 150-157. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/32871>
- Elejabarrieta, F. e Iñiguez, L. (2010). Construcción de Escalas de Actitud, Tipo Thurstone y Likert. *La Sociología en sus Escenarios*, (17). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6820>
- Galicia, I. X., González-Celis, A. L., Sánchez, A., Robles, F. J. y Hernández, M. (2014). Elaboración de un instrumento para conocer las actitudes musicales de los estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 11(26), 26-39.
- Galicia Moyeda, I. X., Robles Ojeda, F. J., Sánchez Velasco, A. y Guerrero Arenas, C. I. (2024). Adaptación de un inventario para valorar los estilos

- cognitivos de la escucha musical. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 12(2), 078. <https://doi.org/10.24215/18530494e078>
- Garza, F. A., Núñez, G. & Abril, E.M. (2021). Preferencias musicales en mujeres y hombres jóvenes estudiantes de nivel medio superior de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 28(30), 333-366. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/25>
- Hanser, S. B. (2010). Music, Health, and Well-Being. P. N. Juslin (ed.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 849-877). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0030>
- Hernández, V., Fernández, K. y Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- International Federation of the Phonographic Industry. (2017). *Conectando con la música. Informe sobre los hábitos de consumo de música*. https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2020/07/070218_MCIR_Spanish.pdf
- Koelsch, S. y Siebel, W. (2005). Towards a neural basis of music perception. *Trends in cognitive science*, 9(12), 578-584. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.001>
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in cognitive science*, 14(3), 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- Linnemann, A., Wenzel, M., Grammes, J., Kubiak, T. y Nater, U. M. (2017). Music listening and stress in daily life—a matter of timing. *International Journal of Behavioral Medicine*, 25(2), 223–230. <https://doi.org/10.1007/s12529-017-9697-5>
- Maldonado, L. F. (2014). México: ¿qué música nos gusta?. *Revista AMAI*. Enero-Marzo, (37), 26-39. <https://www.amai.org/revistaAMAI/37-2014/DDT37.pdf>
- Molina, A., Casillas, M. A., Colorado, A. y Ortega, J. C. (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. ANUIES.
- Patel, A. (2015). *Music and the Brain. Course Guidebook*. The Great Courses. Corporate Headquarters.

- Pöllmann, A. y Sánchez, O. (2015). Cultura, Lectura y Deporte. Percepciones, Prácticas, Aprendizaje y Capital Intercultural. *Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sabater, M. (1989). Sobre el concepto de actitud. *Anales de Pedagogía*, 7, 159-187.
- Thaut, M. H. y Wheeler, B. L. (1993). Music therapy. En P. N. Juslin (ed.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 818–848). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0029>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). *Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020*. https://unam.blob.core.windows.net/docs/EncuestaConsumoCultural/1_4963111740213559559.pdf
- Valencia, M. R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. [Tesis Doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/7111/4/0658289_00000_0000.pdf
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052965>
- Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R. y Weil, L. (2006). Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short). *Personality and Individual Differences*, 41(5), 929-940. <https://bit.ly/4cvZ8LZ>

Características de la comunicación en dinámicas familiares violentas

Characteristics of communication in violent family dynamics

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

Adriana Guadalupe Reyes Luna¹

Laura Evelia Torres Velázquez²

Nadia Navarro Ceja³

Adriana Garrido Garduño⁴

Margarita Nabor Govea⁵

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.2>

Licencia CC BY 4.0.

1 Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología Social y Ambiental. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios 1 Hab. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: adriana.reyes@iztacala.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3618-6084>

2 Licenciada en Psicología y Derecho, Maestría en Modificación de conducta y Doctora en Sociología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios 1 Hab. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: lauratv@unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

3 Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología Social y Ambiental. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios 1 Hab. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: nadia.navarro@iztacala.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2014-6528>

4 Licenciada en Psicología y Maestría en modificación de conducta. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios 1 Hab. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: adriana.garrido@iztacala.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2465-1006>

5 Licenciada en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios 1 Hab. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: margarita.nabor@iztacala.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8330-375X>

Resumen

El estudio de la familia abarca elementos significativos que deben ser considerados. Algunos autores se han enfocado en los patrones de comunicación familiar como un componente crucial que refleja el funcionamiento familiar, al identificar la percepción individual de la comunicación entre sus miembros (Rivero y Martínez-Pampliega, 2010). El objetivo fue comparar los patrones de comunicación en dos muestras de estudiantes universitarios que indicaron vivir o no en una dinámica familiar violenta. Participaron 247 estudiantes que experimentaron violencia y 247 que no, respondiendo al instrumento de patrones de comunicación. Los resultados muestran una comunicación significativamente mayor en entornos sin violencia. En la dimensión orientada a la conversación, se observa una media más baja en las familias con violencia en comparación con las familias sin violencia, evidenciando que no solo es importante la comunicación en la familia, sino también el tipo de comunicación expresada, en este caso, habilidades comunicativas positivas. En cuanto a la dimensión orientada a la conformidad, se encontró que las familias con violencia presentan una media superior respecto a las familias sin violencia, indicando que, aunque existe comunicación en las familias con violencia, esta es impuesta y refleja obediencia en un ambiente jerárquico. En conclusión, la dinámica familiar es fundamental en el desarrollo de sus integrantes, y cada uno de sus componentes es esencial para su desarrollo psicológico y social. Por lo tanto, es necesario continuar investigando los elementos que pueden fortalecerla e intervenir para lograr ciudadanos comprometidos con el mundo que les tocará vivir.

Palabras clave: dinámica familiar; violencia; patrones de comunicación; universitarios

Abstract

The study of the family encompasses significant elements to be addressed. Some authors have focused on family communication patterns as a key component that reflects family functioning by identifying individual perceptions of communication among its members (Rivero & Martínez-Pampliega, 2010). The objective was to compare communication patterns in two samples of university students who reported living or not living within a violent family dynamic. A total of 247 students with violence and 247 without participated, responding to the communication patterns instrument. The results show significantly greater communication in non-violent environments. In the conversation-oriented dimension, a lower mean is observed in families with violence compared to non-violent families, indicating that not only is communication within the family important, but also the type of communication expressed, in this case, positive communication skills. Regarding the conformity-oriented dimension, it was found that families with violence have a higher mean compared to non-violent families, suggesting that, although there is communication in violent families, it is imposed and reflects obedience within a hierarchical environment. In conclusion, family dynamics are crucial in the development of its members, and each component is fundamental to their psychological and social development. Therefore, it is necessary to continue researching elements that can strengthen it and intervene to achieve citizens committed to the world they will inhabit.

Keywords: family dynamics; violence; communication patterns; university students

Introducción

La familia se concibe de diversas maneras. Por un lado, se percibe como un núcleo, una célula, una unidad básica o la base de la sociedad, donde se gestan la reproducción y el desarrollo biológico, se heredan patrimonios, se transmiten valores, normas, hábitos y costumbres, se forma la personalidad y el carácter de sus integrantes. Además, es el espacio que permite el contacto inmediato con la sociedad y donde se generan las enseñanzas y aprendizajes iniciales de los seres humanos. Por otro lado, se identifica como una institución que, mediante reglas y normas, establece ciertos roles a través de los cuales las personas se relacionan de diferentes formas. Es un espacio de socialización que facilita la transmisión de valores, regula y proporciona seguridad, alimentación, vivienda, protección y educación, lo que permite a sus miembros vivir en sociedad; es decir, se forman los nuevos ciudadanos (Vásquez y Ferragut, 2024; Reyes y Oyola, 2022; Romanos, 2022).

Su definición ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y ciencias que consideran una gran diversidad de factores y funciones que se desarrollan y esperan articularse con todos y cada uno de sus integrantes, enfatizando que una familia debe ser vista de manera holística, es decir, más que la suma de sus integrantes. Así, por ejemplo, Santacruz (1983) define la familia como:

“Un grupo social primario formado por individuos unidos por lazos sanguíneos, de afinidad o de matrimonio, que interactúan y conviven en forma más o menos permanente y que en general comparten factores biológicos, psicológicos y sociales que pueden afectar su salud individual y familiar.” (p. 4)

El estudio de la familia abarca diversos e importantes elementos, tales como: el ciclo de vida familiar, su estructura y dinámica, tipología, comunicación, funciones, legalidad y salud familiar, por mencionar algunos (Cora, 2005; Huerta, 2005, p. 46).

La interacción entre los integrantes de la familia, su organización, cohesión y dinámica se logra a través de la comunicación, entendida en términos generales como la acción indispensable para la relación y desarrollo de la vida en sociedad. Esta se realiza de manera verbal o escrita, está compuesta de símbolos que se transmiten o comparten por palabras, gestos o acciones, donde el intercambio entre las personas incluye dar y recibir mensajes basados en significados conocidos y compartidos.

En referencia a la comunicación familiar, Rosales (2018) la define como las habilidades comunicativas positivas que facilitan el funcionamiento familiar, buscando establecer la cohesión y adaptabilidad de sus integrantes. No obstante, es innegable que no es posible no comunicarse; por ello, aun cuando los contenidos de los mensajes no sean positivos o claros, también constituyen comunicación, al igual que los silencios y las pausas al hablar, o el hecho de retirarse de una reunión o conversación o no presentarse. Gutiérrez (2006) menciona que la comunicación verbal y no verbal puede transmitir violencia en la familia, y estos patrones de comunicación pueden trasladarse a otros ámbitos. En este sentido, la forma en que se aprende a comunicarse dentro de la familia determinará tanto la manera como el tipo de relaciones que se establecerán con otras personas en espacios académicos, laborales, sociales, del sector salud y recreativos, entre otros (Huerta, 2005).

El reconocimiento de la importancia de la comunicación familiar ha generado modelos para su abordaje y explicación. Uno de los más significativos es el de los patrones de comunicación familiar, que se enfoca en identificar la percepción individual de la comunicación existente entre los miembros de la familia. Este modelo atiende la tendencia de las familias a desarrollar una comunicación estable y predecible, entendida a través de dos dimensiones que explican el funcionamiento familiar: la orientación a la conversación, entendida como el grado en que las familias crean un ambiente que anima a sus integrantes a participar con libertad y de manera abierta en las interacciones, sin restricciones en cuanto a temas o actividades; y la orientación a la conformidad, que se refiere a una comunicación familiar que propicia la homogeneidad en actitudes, valores y creencias, buscando la uniformidad de ideas y pensamientos entre sus integrantes (Ortega et al., 2023; Uría et al., 2023; Rosales, 2018; Rivero y Martínez-Pampliega, 2010). En ambos casos, se evitan las discusiones y se resalta una adaptabilidad a los cambios, dependiendo, por ejemplo, de la edad de hijos y padres, las condiciones sociales, el sexo, la economía y la actividad laboral.

Por otro lado, las funciones de la familia enfrentan grandes retos en sus tareas de afecto, cuidado, educación y salud, siendo significativa la funcionalidad de la dinámica familiar para favorecer un ambiente de tranquilidad y protección ante los riesgos del entorno, lo cual promueve el desarrollo integral de la familia.

Reyes y Oyola (2022) resaltan que, de acuerdo con las características predominantes en el funcionamiento familiar durante su ciclo de vida, este puede clasificarse como:

- a) **Funcional**, cuando impulsa el desarrollo de sus miembros, favorece una comunicación adecuada (libre, abierta y positiva) y asigna normas y roles definidos. Esto facilita afrontar las situaciones problemáticas que pueden atravesar sus integrantes en las diferentes etapas de la vida familiar.
- b) **Disfuncional**, cuando la interacción de sus integrantes se ve permeada por situaciones o condiciones de riesgo que la desestabilizan, como una comunicación inadecuada, desintegración familiar, conflictos y malas conductas, violencia, entre otras. Estas

condiciones deterioran las relaciones familiares e incluso afectan la salud física y psicológica de los miembros.

Algunos autores, basándose en evidencia empírica, sostienen que el contexto y el clima familiar, los conflictos intrafamiliares y la comunicación hostil entre padres e hijos inciden en las conductas agresivas durante la adolescencia (Garcés-Prettel et al., 2020).

Vivir en un contexto de violencia constituye una condición de riesgo que deteriora las relaciones entre los integrantes de la familia. Esto se refleja en separaciones, consumo de alcohol, tabaco y drogas, relaciones sexuales sin protección, embarazos no deseados, problemas alimenticios, depresión y abandono de los estudios, entre otros (Morales-Rodríguez y Díaz-Barajas, 2021; Reyes y Oyola, 2022).

Gallegos-Guajardo et al. (2016) mencionan que el índice de violencia en México ha incrementado, y su prevención es un tema prioritario dentro de la agenda nacional. En un estudio realizado por Medina Mora (2009, citado en Gallegos-Guajardo et al., 2016), se encontró que el 20.3 % de los participantes había sido testigo de violencia familiar durante su infancia y el 18.3 % había sido víctima de violencia severa por parte de los padres o cuidadores en ese período temprano de la vida.

Espinoza et al. (2010, citado en Gallegos-Guajardo et al., 2016) llevaron a cabo un estudio con 5484 estudiantes de entre 14 y 19 años de edad y reportaron que el 7.5 % de ellos declaró haber sido víctima de violencia física en el hogar, el 16.5 % de violencia verbal y casi el 2 % había sufrido abuso sexual.

En estos estudios se observa que la violencia en el ámbito familiar modela los comportamientos que seguirán los estudiantes en el ámbito escolar, como el bullying. Al respecto, Uribe et al. (2012, citado en Gallegos-Guajardo et al., 2016) reportaron que un alto número de estudiantes colombianos se han involucrado en bullying, ya sea como víctimas o como agresores, y describieron una clara asociación entre la ausencia de vinculación afectiva y apoyo en la familia con la emisión de conductas de enfrentamiento entre estudiantes. Cabrera-Fuentes (2011, citado en Gallegos-Guajardo et al., 2016) también encontró una relación significativa en estudiantes de Ecuador, sugiriendo que, a menor nivel de funcionalidad familiar, mayor es el nivel de bullying.

Asimismo, en las relaciones de noviazgo pueden darse estas mismas dinámicas. Cuando existen modelos de aprendizaje de violencia en la familia, con conductas agresivas y sentimientos negativos, estos tienden a repetirse en las relaciones afectivas (Martínez-Gómez et al., 2023).

Como se ha visto, la deficiencia en la comunicación puede repercutir en el funcionamiento y la dinámica de la familia, así como en la experiencia de vivir en un entorno violento, influyendo de manera directa en los estudiantes, tanto en su interacción dentro del ámbito escolar como en su rendimiento académico y sus relaciones de pareja.

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo comparar los patrones de comunicación en dos muestras de estudiantes universitarios que mencionaron vivir o no dentro de una dinámica familiar violenta.

Método

Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, de tipo comparativo, en un diseño transversal.

Participantes

De un total de 735 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, quienes respondieron el cuestionario, se seleccionaron 494 participantes. La muestra final incluyó a 247 estudiantes que mencionaron vivir en una dinámica familiar con violencia, equiparándolos con 247 estudiantes que indicaron no vivir en esa situación.

Escenario

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo de forma virtual a través de la plataforma Google Forms.

Instrumento

Se utilizó el instrumento **Patrones de comunicación familiar-R**, desarrollado por Nayeli Rivero y Ana Martínez-Pampliega (2010), el cual fue validado y confiabilizado en población de estudiantes mexicanos de

bachillerato y universidad. Este instrumento, compuesto por 26 ítems, evalúa la percepción del participante sobre la comunicación entre los miembros de su familia. Identifica dos dimensiones de comunicación: **orientada a la conformidad** y **orientada a la conversación**. Las respuestas se recogen en una escala Likert con cinco opciones, que van desde *totalmente de acuerdo* hasta *totalmente en desacuerdo*.

La confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el estadístico alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.82, lo que refleja una consistencia interna aceptable. Además, se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, agrupando los ítems en dos factores correspondientes a las dimensiones mencionadas.

Para aumentar la consistencia interna del instrumento, se eliminaron seis ítems con cargas factoriales bajas, obteniendo un instrumento final de 20 reactivos. Este instrumento se complementó con preguntas sociodemográficas y otras relacionadas con el tema de violencia.

Procedimiento

El instrumento fue adaptado a un formulario en *Google Forms* y enviado a los estudiantes de todas las carreras por el personal académico de la institución. En el formulario se incluyó el objetivo de la investigación, así como el consentimiento informado, permitiendo a los participantes decidir si deseaban formar parte del estudio.

El cuestionario estuvo disponible para su respuesta durante aproximadamente dos meses. Al término de este periodo, la base de datos fue descargada para su análisis.

Análisis de los datos

El análisis se realizó utilizando el software estadístico JASP (versión 2019), de acceso gratuito. Se llevaron a cabo análisis descriptivos de la población, distribución de la muestra, frecuencias y porcentajes del instrumento total y por dimensiones. Finalmente, se aplicó una prueba estadística *t* de Student para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en la comunicación percibida por los estudiantes, dependiendo de si vivían o no en un entorno familiar violento.

Resultados

El total de participantes fue de 494, divididos en dos grupos con 247 estudiantes cada uno. El primer grupo (grupo 1) reportó vivir en un ambiente familiar con violencia, mientras que el segundo grupo (grupo 2) negó percibir violencia en su familia.

Los participantes del grupo 1 incluyeron 205 mujeres y 42 hombres, con una media de 23.8 años de edad y un promedio académico de 8.2. La distribución según la carrera fue: 114 en psicología, 36 en médico cirujano, 20 en enfermería, 24 en cirujano dentista, 3 en optometría, 42 en biología, y 8 no respondieron qué carrera cursaban.

En el grupo 2, participaron 182 mujeres y 65 hombres, con una media de edad de 23.8 años y un promedio académico de 8.4. La distribución por carrera fue: 88 en psicología, 66 en médico cirujano, 23 en enfermería, 20 en cirujano dentista, 2 en optometría, 35 en biología, y 13 no respondieron qué carrera cursaban.

Para determinar la distribución de los datos y realizar los análisis correspondientes, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo un valor de $p = 0.102$, lo que indica que la muestra sigue una distribución normal.

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre la comunicación en sus familias, se calculó el puntaje total del instrumento para cada participante, permitiendo la comparación de medias entre ambos grupos (ver Tabla 1).

Tabla 1*Percepción total de los Patrones de Comunicación*

Grupo	Característica del grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
1	Participantes con violencia familiar	247	57.09	11.59	0.73	0.2
2	Participantes sin violencia familiar	247	67.68	12.09	0.76	0.17

De acuerdo con la Tabla 1, la media de comunicación fue mayor en los participantes que no reportaron violencia familiar, lo que sugiere una relación entre la violencia y la calidad de la comunicación. Para determinar si estas diferencias eran significativas, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, evidenciando que la violencia percibida en el ambiente familiar influye en la comunicación en este contexto social (ver Tabla 2).

Tabla 2*Contraste T de grupos de estudiantes*

	t	gl	P	Diferencia de medias	Diferencia de error típico	IC del 95% para diferencia de medias	
						Inferior	Superior
Total	9.93	492	<.001	10.58	1.06	8.49	12.68

Para el análisis de la comunicación, los ítems negativos se calificaron de forma inversa para obtener un puntaje total. Dado que el instrumento incluye dos dimensiones (orientación a la conversación y orientación a la

conformidad), fue necesario identificar y analizar las medias de cada grupo en estas dimensiones. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultado de medias obtenidas en las dimensiones del instrumento

Dimensión	Grupo	Características del grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Conversación	1	Con violencia familiar	247	32.98	12.9	0.82	0.39
	2	Sin violencia familiar	247	48.98	14.2	0.9	0.29
Conformidad	1	Con violencia familiar	247	24.1	5.3	0.33	0.22
	2	Sin violencia familiar	247	18.7	5.6	0.35	0.3

En la Tabla 3 se observa que la media de la dimensión orientada a la conversación fue más alta en el grupo sin violencia familiar. Por otro lado, en la dimensión orientada a la conformidad, la media más alta se registró en el grupo con violencia familiar. Esto indica que las familias con un estilo de comunicación enfocado en el intercambio de ideas presentan menos condiciones de violencia.

Para confirmar la significancia de estas diferencias, en la Tabla 4 se muestran los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes en ambas dimensiones, donde se evidencia que las diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 4*Contraste T para las dimensiones del instrumento*

Dimensión	t	gl	P	Diferencia de medias	Diferencia de error típico	IC del 95% para diferencia de medias	
						Inferior	Superior
Conversación	13.09	492	< .001	15.99	1.22	13.5	18.3
Conformidad	-10.98	492	< .001	-5.4	0.49	-6.37	-4.4

De acuerdo con estos resultados, se observa una relación entre los patrones de comunicación y la presencia de violencia familiar. Las familias sin violencia familiar obtuvieron una media más alta en la dimensión orientada a la conversación. Este patrón se caracteriza por el intercambio de ideas y opiniones, promoviendo un entendimiento mutuo y la solución de problemas sin recurrir a gritos o violencia. Además, fomenta la participación activa de padres e hijos en la toma de decisiones familiares, promoviendo una comunicación abierta y diversa.

En contraste, el patrón orientado a la conformidad fue más alto en familias con violencia familiar. Este estilo no favorece el intercambio de ideas, sino que prioriza la homogeneidad de pensamientos y acciones. Esta dinámica puede limitar la libre expresión entre padres e hijos, generando conflictos que incrementan la violencia cuando no se respeta la jerarquía o no se obedece.

Discusión y conclusiones

Los patrones de comunicación familiar reflejan las tendencias de las familias respecto a las formas de comunicación en el funcionamiento familiar, identificando la percepción individual de la comunicación existente entre los integrantes. Estos patrones varían a lo largo del tiempo en la vida familiar; sin embargo, mantienen una tendencia estable y predecible (Koerner y Fitzpatrick, 2002, 2004).

El instrumento revisado que mide estos patrones de comunicación familiar (Rivero y Martínez-Pampliega, 2010) evalúa dos componentes:

1. **Orientación a la conversación:** Grado en que las familias crean un clima que estimula a sus integrantes a participar con libertad en múltiples interacciones, fomentando una comunicación abierta y diversa.
2. **Orientación a la conformidad:** Grado en que la comunicación familiar propicia la homogeneidad en actitudes, valores y creencias, reflejando obediencia y un estatus de jerarquía.

Dado que existe evidencia de que el funcionamiento familiar se ve afectado tanto por el tipo de comunicación de sus integrantes como por el ambiente que rodea las interacciones familiares, el objetivo de esta investigación fue comparar los patrones de comunicación en dos muestras de estudiantes universitarios: una donde el ambiente familiar es violento y otra en la que no lo es.

De los 735 estudiantes que respondieron los instrumentos, se seleccionaron aquellos que reportaron violencia en sus familias, conformando una muestra de 247 participantes. De los estudiantes restantes, se escogieron otros 247 que indicaron ausencia de violencia familiar, formando la segunda muestra. Las muestras no fueron igualadas, ya que no se consideró que las variables para hacerlo fueran determinantes en la comparación.

Los resultados muestran que la comunicación en general es superior en ambientes sin violencia que en contextos violentos, lo cual concuerda con lo descrito por Reyes y Oyola (2022), quienes mencionan que en familias funcionales se favorece una comunicación idónea, es decir, libre, abierta y positiva. Este tipo de comunicación permite que cada integrante manifieste emociones, sentimientos e ideas, sabiendo que será escuchado, atendido

y valorado. Además, facilita la prevención de problemas y fomenta una sensación de bienestar en el ambiente familiar. También ayuda a resolver problemáticas sin recurrir a actos violentos.

Por el contrario, cuando el lenguaje no es suficiente para expresar ideas, opiniones o emociones, los integrantes de la familia recurren a actos violentos para intentar ser escuchados, lo que generalmente no resulta efectivo. Los resultados obtenidos en ambientes familiares con violencia concuerdan con lo descrito por Cabrera-Fuentes (2011, citado en Gallegos-Guajardo et al., 2016) y Morales-Rodríguez y Díaz-Barajas (2021), quienes señalan que la violencia familiar puede trasladarse al contexto escolar. Esto se evidencia en la práctica del bullying, donde los estudiantes replican la dinámica violenta observada en sus familias.

La diferencia entre las dos muestras en cuanto a los patrones de comunicación, con una diferencia de 10.58, fue estadísticamente significativa ($t = 9.93$, $gl = 492$, $p < .001$). Esto indica que la funcionalidad familiar está directamente afectada por la presencia o ausencia de violencia, especialmente en el tipo de comunicación que se establece.

Concordamos con otros autores (Vásquez y Ferragut, 2024; Reyes y Oyola, 2022; Romanos, 2022) en destacar la importancia de la dinámica familiar. La comunicación, junto con otros elementos como la cohesión, el manejo de conflictos, la adaptabilidad y el respeto a la autoridad, se refleja también en el ambiente social de cada integrante, contribuyendo a la formación de competencias ciudadanas. Esto implica conectar lo local (familia) con lo global (sociedad) de forma integral, siendo la formación ciudadana un reflejo de la formación familiar.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, los integrantes de la familia están constantemente comunicándose. La cuestión radica en: ¿Qué tipo de comunicación se elabora y reproduce en el contexto familiar? ¿Los mensajes que se transmiten tienen significados compartidos? ¿Qué es lo que se comunica? Rosales (2018) denomina “habilidades comunicativas positivas” a la comunicación que facilita la funcionalidad familiar al fomentar la cohesión y adaptabilidad entre sus integrantes. En el instrumento utilizado, esto se refiere a los patrones de comunicación orientados a la conversación.

Los resultados muestran que la media del patrón de comunicación orientado a la conversación en familias con violencia (32.98) es menor que

en familias sin violencia (48.98), y esta diferencia es estadísticamente significativa ($t = 13.09$, $gl = 492$, $p < .001$). Esto concuerda con el concepto de habilidades comunicativas positivas, destacando que no basta con que haya comunicación, sino que es fundamental el tipo de comunicación que se establece. Por lo tanto, es necesario capacitar a las familias sobre la importancia de una comunicación positiva para el desarrollo personal, familiar, escolar y social de sus integrantes.

En cuanto al patrón de comunicación orientado a la conformidad, las familias con violencia presentan una media mayor (24.19) en comparación con las familias sin violencia (18.70). Esta diferencia también es estadísticamente significativa. Esto indica que, aunque exista comunicación, en las familias con violencia esta es más impuesta, priorizando la obediencia en un ambiente jerárquico. En este contexto, los integrantes no se comunican de manera libre, sino que simplemente repiten lo impuesto, lo que es característico de ambientes rígidos y violentos.

Esto concuerda con lo señalado por Gutiérrez (2006), quien afirma que tanto la comunicación verbal como la no verbal pueden transmitir violencia dentro de la familia, llevando estos patrones a otros contextos sociales. Tal como lo indica Huerta (2005), los patrones de comunicación aprendidos en la familia se replican en interacciones sociales.

En conclusión, la dinámica familiar es crucial para el desarrollo psicológico y social de sus integrantes. Es necesario seguir investigando y trabajando en los elementos que fortalecen la dinámica familiar y en aquellos que requieren intervención para lograr ciudadanos comprometidos con el mundo.

La familia sigue siendo un contexto privilegiado para investigar e intervenir, con resultados que no solo impactarán su dinámica interna, sino también la construcción de una sociedad más equitativa. Por ello, es vital centrar esfuerzos en promover cambios que, junto con políticas públicas, puedan ofrecer un ambiente libre de violencia y formar ciudadanos críticos, conscientes y participativos en su entorno familiar y social.

Referencias bibliográficas

- Cora, S. (2005). Conceptos básicos para el estudio de las familias. *Archivos en Medicina Familiar*, 17(1), 15-19. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2005/amfs051c.pdf>
- Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N. A., Castillo-López, J. y Ayala-Díaz, P. C. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17810>
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y. y Jiménez Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 63, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- Gutiérrez-Rodríguez, A. M. (2006). *La comunicación verbal y no verbal como transmisor de violencia familiar : un enfoque sistémico* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/367704>
- Huerta, G. J. L. (2005). *Medicina familiar. La familia en el proceso de salud-enfermedad*. Biblioteca de MEDICINA Familiar, Editorial Alfil.
- JASP Team (2019). JASP (Version. 0.11.1) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/download/>
- Koerner, F. y Fitzpatrick, M. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: the roles of conversation orientation and conformity orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 36-65. <https://doi.org/10.1080/23808985.2002.11679010>
- Koerner, A. F. y Fitzpatrick, M. A. (2004). Communication in intact families. En A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 177-195). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martínez-Gómez, J.A., Rey-Anacona, C.A., Bolívar-Suárez Y., Rodríguez-Díaz, F. J. y Alvarez-Arregui, E. (2023). Effects of negative communication on family dynamic and dating violence. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 14(2).83-91, <https://doi.org/10.23923/j.rips.2023.02.069>
- Morales-Rodríguez, M. y Díaz-Barajas, D. (2021). Prevención de conductas de riesgo en preadolescentes: modelo de intervención para desarrollar

- habilidades psicosociales. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 8(15), 1-18. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154>
- Ortega, S. P., Plancarte C. P. A., Reyes L. A. G. y Nabor, G. M. (2023). Familias Compuestas por algún integrante con discapacidad y sus Patrones de comunicación. *Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familiar*, 14(2), 15-29
- Reyes N. S. E. y Oyola C. M. S. (2022). Funcionalidad familiar y conductas de riesgo en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 127-137. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.687>
- Rivero, N. y Pamplieja, A. (2010). Adaptación cultural del instrumento Patrones de Comunicación Familiar-R. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 141-153.
- Romanos, A. (2022). La familia, una institución cada vez más diversa. *Estudios de Artes y Humanidades*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.uoc.edu/es/news/2022/316-nuevos-modelos-familia>
- Rosales, L. S. E. (2018). *Dimensiones de la comunicación familiar en los adolescentes de 4° año de secundaria de la I.E.N°80892 "Los Pinos" Trujillo – 2017* [Tesis de licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/11961>
- Santacruz, V. J (1983). La familia unidad de análisis, *Revista Médica del IMSS*. <https://www.oocities.org/hiponiqueo/videos/Family.html>
- Uría, A. K. M., Montero, P. X., Musito, O. G., Estévez, L. E., Jiménez, G. T. I. y Padilla-Bautista, J.A. (2023). Escala de comunicación padres e hijos adolescentes: Evidencia de validez en México. *Psicumex*, 13, 1-28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.541>
- Vásquez, J. y Ferragut, R.E. (2024). La familia, célula básica de la sociedad; análisis y perspectiva panameña. *Revista La Universidad*, 5(1), 121-134. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/2926/3057>

Escritura académica de estudiantes de habla hispana: Investigaciones en el campo

Academic writing by spanish-speaking students: Research in the field

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

Yolanda Guevara-Benítez¹
Juan Pablo Rugerio-Tapia²
Jorge Guerra-García³
Berenice Romero-Mata⁴
Angela Hermosillo-García⁵
Karlena Cárdenas Espinoza⁶

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.3>
Licencia CC BY 4.0.

1 Doctora en Psicología. Profesora Titular C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autor para correspondencia: Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090.

Correo electrónico: cyguevara@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0001-5659-7246>

2 Doctor en Psicología. Profesor Asociado C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: pablorigerio@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0002-9187-5632>

3 Doctor en Psicología. Profesor Titular C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: guerra@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-1273-5752>

4 Doctora en Psicología. Profesora de Asignatura A. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: berenice.romero@iztacala.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-3583-2184>

5 Licenciada en Psicología. Profesora Asociado C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: angelahermosillo@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6652-6521>

6 Doctora en Psicología. Profesora de Asignatura A. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: karlena.cardenas@iztacala.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-2076-3964>

Resumen

La escritura académica reviste gran importancia para los estudiantes. Constituye una herramienta del pensamiento que permite comunicar sus ideas a otros, así como definir y desarrollar ordenadamente dichas ideas para sí mismos; les permite incorporarse a una comunidad discursiva determinada, asumiendo diversos roles, e influye fuertemente en su desempeño académico. Lograr la competencia escritora en un nivel óptimo es difícil porque implica una forma elaborada de discurso y una producción gramaticalmente compleja, que debe ajustarse a la disciplina específica. Un escritor debe realizar distintas acciones, como investigar, citar, sintetizar, exponer, criticar y argumentar, adoptando las convenciones de un género de discurso y los términos adecuados a su audiencia. El objetivo de este trabajo es exponer un panorama sobre el campo de la escritura académica de los alumnos de habla hispana, de diversos niveles escolares, principalmente de secundaria, bachillerato y universidad. Se revisan e integran los resultados de diversas investigaciones empíricas publicadas para dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo respecto a las formas de evaluación y los programas dirigidos a la enseñanza de la redacción de textos académicos. A pesar de que puede observarse diversidad en objetivos y métodos, los hallazgos permiten tener un panorama amplio y detallado. Se hace evidente la necesidad de que, en cada materia, se incorpore la enseñanza de la escritura disciplinar. Las prácticas escritoras deben ser parte importante de los objetivos curriculares, desde la educación secundaria hasta la universidad, e incluso en centros de apoyo dedicados a promover esta competencia.

Palabras clave: escritura académica; alfabetización académica; producciones escritas; evaluación; enseñanza

Abstract

Academic writing is of great importance for students. It constitutes a thinking tool that allows them to communicate their ideas to others, as well as to define and develop these ideas in an orderly manner for themselves; it allows them to join a specific discourse community, assume various roles, and strongly influences their academic performance. Achieving writing competence at an optimal level is difficult because it involves an elaborate form of discourse and grammatically complex production, which must be adjusted to the specific discipline. A writer must perform different actions, such as researching, citing, synthesizing, exposing, criticizing, and arguing, adopting the conventions of a genre of discourse and the terms appropriate to his or her audience. The objective of this work is to present an overview of the academic writing of Spanish-speaking students at various school levels, mainly secondary, high school, and university. The results of various published empirical research are reviewed and integrated to account for the advances and development trends regarding forms of evaluation and programs aimed at teaching the writing of academic texts. Although diversity in objectives and methods can be observed, the findings allow for a broad and detailed overview. The need to incorporate the teaching of disciplinary writing into each subject becomes evident. Writing practices should be an important part of curricular objectives, from secondary education to university, and even in support centers dedicated to promoting this competence.

Keywords: academic writing; academic literacy; written productions; evaluation; teaching

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer un panorama sobre el campo de la escritura académica de los estudiantes hispanohablantes en diversos niveles escolares, principalmente en secundaria, bachillerato y universidad. Para ello, se analizan e integran los principales planteamientos para definir el tema y exponer su importancia, así como los resultados de diversas investigaciones empíricas publicadas, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo respecto a las formas de evaluación y los programas dirigidos a la enseñanza de la escritura académica.

En la literatura se han empleado diferentes términos para referirse a este tema. Uno de ellos es “literacidad”, que, desde un enfoque sociocultural, incluye el dominio y uso del código alfabético; la construcción receptiva y productiva de textos; el conocimiento y uso de funciones y propósitos de los diferentes géneros discursivos; los roles que adoptan el lector y el autor; los valores sociales asociados con estos roles (como la identidad, el estatus y la posición social); el conocimiento construido en estos textos, y la

representación del mundo que transmiten (Castrejón, 2023). De forma más concreta, Montes y López (2017) definen “literacidad” como el conjunto de prácticas discursivas o formas de utilizar la lengua y otorgarle sentido, una práctica que el ser humano aprende con un propósito social específico a través de la lectura y la escritura.

Asimismo, es usual que se haga referencia a la “alfabetización académica”, definida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Castrejón, 2023, p. 11). También se define como el proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, “para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla... etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, p. 370).

El término más común, aplicable a diversos niveles escolares, es “escritura académica”, definida como la composición de textos escritos por individuos que pertenecen al ámbito académico y cuya principal audiencia está constituida por otros integrantes de esa comunidad (González et al., 2019). Esta se refiere a la creación de textos académicos, entendidos como discursos elaborados con un lenguaje formal, un objetivo y un léxico precisos; generalmente de tipo descriptivo y argumentativo, con información presentada de modo ordenado y jerárquico (Roa, 2014).

Desarrollar habilidades para la escritura académica implica que los estudiantes aprendan a producir textos cuyo lenguaje corresponda al discurso académico propio de cada una de las asignaturas y que, además, se ajusten a las características de los diversos géneros dentro de una misma asignatura (Chois y Jaramillo, 2016).

Diversos autores (Ávila et al., 2021; Castrejón, 2023; Chanamé et al., 2021; Herrera, 2021; Martínez et al., 2018) coinciden en que la escritura académica reviste gran importancia para los estudiantes debido, al menos, a tres aspectos: (1) constituye una herramienta del pensamiento que permite comunicar ideas a otros, así como definir y desarrollar dichas ideas de manera ordenada; (2) les permite incorporarse a una comunidad discursiva determinada, asumiendo diversos roles, y (3) influye fuertemente en su desempeño académico.

La competencia escritora de los estudiantes se desarrolla a lo largo de los diferentes niveles educativos y asignaturas que cursan. Como señala Crossley (2020), aunque son pocas las investigaciones longitudinales y comparativas que documentan el proceso de desarrollo de las capacidades escritoras, existen evidencias que demuestran un continuo vertical de creciente progreso en las producciones escritas de los estudiantes, particularmente en términos de corrección y sofisticación sintáctica, léxica y de cohesión. Sin embargo, como toda competencia humana, el desarrollo de la capacidad escritora depende de las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores y del tipo de experiencias relacionadas con la producción de textos.

Zárate (2017) aclara que la escritura no es solamente un método de comunicación, sino que constituye un método para pensar, por lo que debe seguir un orden. Escribir es un proceso que implica llevar a cabo tres subprocesos sucesivos: la preescritura, donde el estudiante prepara la información y la estructura del tema sobre el que escribirá; la escritura, donde se plasman las palabras para desarrollar el tema, y la reescritura, donde el estudiante revisa las ideas, las palabras y la estructura para mejorar el texto global o en algunas de sus partes.

Se supone que los estudiantes universitarios deben dominar estos tres subprocesos a través de experiencias formativas durante los niveles académicos previos, requiriendo solo perfeccionarlos durante la educación superior. Sin embargo, la literatura reporta bajos niveles de desempeño escritor en estudiantes de diversos niveles educativos (Bassi, 2017; Carlino, 2013; Corcelles et al., 2017; González et al., 2019; Ramírez et al., 2017). Por ello, es fundamental que las universidades asignen actividades específicas que contribuyan al desarrollo de la comunicación escrita de los estudiantes, con el objetivo de que, al término de su formación, logren una escritura precisa, coherente, fluida y argumentada (Herrera, 2021; Martínez et al., 2018).

La escritura académica es difícil de adquirir a un nivel óptimo debido a que implica una forma elaborada de discurso y una producción gramaticalmente compleja que debe ajustarse a cada materia o disciplina específica. Además, requiere realizar distintas acciones, como investigar, seleccionar, citar, parafrasear, resumir, sintetizar, criticar, exponer, argumentar y persuadir; adoptar las convenciones de un género discursivo; y seleccionar palabras y patrones gramaticales más formales y menos personales. También debe ajustarse a la audiencia a la que va dirigido y al propósito del

texto, respondiendo a las expectativas de la comunidad académica a la que pertenece o aspira a pertenecer el escritor (González et al., 2019; Roncal y Campana, 2021).

Como señala Rivera (2023), existen tres formas de comprender la composición escrita: como producto, como proceso y como práctica social y cultural. Por ello, los estudios en este campo son diversos, pudiendo dirigirse al análisis o evaluación de uno o más de estos aspectos, o bien, a la implementación de programas de intervención.

Estudios dirigidos a la evaluación

La revisión de la literatura permite observar que los estudios sobre evaluación de la competencia escritora se han enfocado en diferentes aspectos del tema y se han realizado con diversas poblaciones de estudiantes, lo que evidencia una diversidad de objetivos y métodos de investigación. A continuación, se describen algunos de estos trabajos, organizados en dos categorías según su objetivo principal: (1) análisis de características de las producciones escritas por los estudiantes y (2) análisis de variables asociadas al proceso de escritura.

1. Análisis de características de las producciones escritas por los estudiantes

Sotomayor et al. (2017) analizaron el desempeño ortográfico en una muestra de 101 alumnos chilenos de educación básica. Se examinaron tres tipos de textos por niño: una carta, un cuento y una noticia. Las producciones escritas evidenciaron una gran cantidad de errores, entre los más frecuentes se encontraban: ausencia de tildes, uso incorrecto de grafías, omisión de letras o sílabas, e hiposegmentación (unión de dos palabras que deberían escribirse separadas).

Cabe señalar que, en un estudio previo realizado en la misma región con un enfoque similar, Sotomayor et al. (2013) reportaron una alta frecuencia de errores de carencia de tildes al analizar cuentos escritos por 250 alumnos de los grados 3.º, 5.º y 7.º de educación básica. Además, se observó que otros tipos de errores disminuían conforme avanzaba el nivel educativo, aunque persistían los relacionados con la ausencia de tildes.

Enfocados también en el desempeño ortográfico, Cánovas (2017) y Rodríguez y Sánchez (2018) realizaron estudios con alumnos españoles de secundaria y bachillerato. A estos estudiantes se les solicitó identificar errores en un texto y reescribirlo correctamente. Los resultados indicaron que una gran proporción de los participantes tuvo problemas para escribir algunos grafemas y palabras compuestas, así como para utilizar tildes, dos puntos, mayúsculas en siglas y nombres propios, entre otros.

En el contexto mexicano, Rodríguez y Martínez (2018) analizaron 114 textos para contabilizar los conectores utilizados por alumnos de educación básica. Los conectores más usados fueron de tipo causal (porque, para que, pero y por eso), que se aplicaron adecuadamente pero de forma repetitiva. En pocos casos se identificaron otros conectores, alcanzando un total de 11, en su mayoría de tipo causal.

Pérez y Macías (2016) evaluaron el uso de preposiciones en textos realizados por 90 estudiantes mexicanos de tercer grado de secundaria, utilizando el modelo de análisis de errores. Los resultados mostraron que, en promedio, los participantes solo emplearon la mitad de las preposiciones existentes y que, en más del 50 % de los casos, fueron usadas incorrectamente. Los estudiantes tendieron a utilizar recurrentemente solo cuatro preposiciones (a, de, por, en).

Guevara et al. (2022) evaluaron errores en producciones escritas de estudiantes mexicanos de secundaria, inscritos en dos instituciones: una pública y una privada. Utilizaron una rúbrica para identificar 18 tipos de errores, agrupados en tres categorías: sintácticos, ortográficos y de escritura. Los resultados indicaron un predominio de errores ortográficos, como la falta de tildes y el uso indebido de puntos y comas; estos dos últimos fueron más frecuentes en estudiantes de escuelas públicas. No se encontraron diferencias por tipo de escuela en los errores sintácticos ni de escritura.

Resultados similares sobre deficiencias ortográficas y gramaticales han sido reportados por autores como Guevara et al. (2024) en estudiantes mexicanos de secundaria, Bolívar y Montenegro (2012) en estudiantes colombianos de bachillerato, y Núñez (2016) en estudiantes mexicanos recién ingresados a preparatoria.

Al estudiar producciones de estudiantes universitarios, Piacente y Tittarelli (2006) evaluaron dos textos generales (uno narrativo y otro

expositivo) y un texto disciplinario (expositivo) elaborados por 60 participantes. Los errores identificados mediante una rúbrica fueron agrupados en dificultades normativas, morfosintácticas o semánticas. Las autoras concluyeron que las dificultades de puntuación prevalecieron, independientemente del tipo de texto, y que los participantes presentaron dificultades semánticas recurrentes al elaborar textos disciplinarios.

Rodríguez y Ridao (2013) analizaron el uso de signos de puntuación y los errores en producciones escritas por 91 estudiantes universitarios españoles, desarrolladas en foros virtuales. Los resultados indicaron que la coma fue el signo más usado, seguido por el punto y seguido, las comillas inglesas y, con menor frecuencia, el signo de admiración de apertura. Los errores comunes incluyeron el uso repetitivo de un signo de puntuación, su ausencia total y la omisión de un espacio en blanco tras el signo.

Bastiani y López (2016) analizaron textos elaborados por 83 universitarios mexicanos, encontrando que el 27 % de los participantes tuvo dificultades para escribir enunciados y el 90 % no conectaba sus ideas de manera organizada. En el nivel semántico, los textos eran simples, descontextualizados y con un vocabulario repetitivo. Además, el 88 % de los participantes presentaba un manejo limitado de los signos de puntuación, y el 90 % cometía errores como confusión de letras, omisión de la “h” y de signos de interrogación o admiración.

Ramírez et al. (2017) evaluaron el nivel de dominio de la escritura argumentativa en 222 universitarios mexicanos. Utilizaron una lista de verificación con cuatro dimensiones: aspectos formales de la lengua, vocabulario académico, estructura oracional y características argumentativas. Los resultados indicaron bajos niveles en todas las dimensiones, siendo la ortografía la mejor ejecutada.

El estudio de Messina et al. (2017) evaluó las producciones escritas de 61 estudiantes argentinos de ingreso a ingeniería. Se analizaron argumentación, coherencia, gramática, presentación, semántica y otros aspectos. Los resultados evidenciaron una capacidad limitada para expresar ideas.

Muñoz y Pérez (2021) determinaron el grado de alfabetización académica de 37 estudiantes universitarios, mediante tres actividades: un cuestionario para identificar sus concepciones sobre la escritura, la redacción de un párrafo a partir de diez frases muestra, y la organización de párrafos para

lograr un texto coherente. Los estudiantes reportaron escribir textos escolares con frecuencia, pero reconocieron tener dificultades de coherencia, ortografía, puntuación, elaboración de citas y ordenar ideas. El análisis del párrafo indicó que 14 estudiantes no usaron conectores, omitieron el referente y repitieron palabras. En la última actividad, 13 participantes no lograron ordenar correctamente los párrafos que conformaban el texto.

En una muestra de 58 universitarios chilenos, Núñez et al. (2023) caracterizaron las habilidades de escritura y la percepción que tienen sobre esta. Utilizaron el *Cuestionario de Percepción Escritural*, que incluye preguntas abiertas para indagar sobre estrategias de acompañamiento docente. Asimismo, realizaron una evaluación diagnóstica basada en un escrito argumentativo elaborado por los estudiantes a partir de la presentación de casos problemáticos. El análisis se llevó a cabo utilizando una rúbrica para ubicar las habilidades escritoras en un nivel insatisfactorio, básico inicial, básico intermedio o destacado. Los estudiantes reportaron que, en su trayectoria, han escrito principalmente textos literarios, y que el apoyo docente que más han recibido ha sido la descripción de la tarea de escritura, mientras que el menos recibido ha sido la retroalimentación acerca de sus escritos. Los autores señalan que, aunque el 50% de los jóvenes indicó estar preparado para escribir en la universidad, las habilidades de escritura fueron ubicadas en el nivel básico inicial en el 58% de los casos.

Autores como Tapia et al. (2003) se interesaron en diseñar y probar una escala de evaluación para valorar un informe escrito realizado por 16 alumnos universitarios chilenos. El instrumento mide siete dimensiones (título, índice, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y calidad del escrito), con 23 indicadores específicos relacionados con aspectos formales y de contenido de la escritura. Cada texto fue evaluado previamente por un docente a través de sus propios criterios, asignándole una calificación; después fue analizado utilizando la escala diseñada por los investigadores. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntajes bajos, sobre todo al ser evaluados con el instrumento. Los autores señalan que las bajas calificaciones obtenidas al utilizar el instrumento pueden explicarse por las discrepancias con los criterios usados por los docentes, ya que estos últimos dan mayor importancia al tipo y cantidad de información.

Otra propuesta realizada en Chile es la de Muñoz y Valenzuela (2015), quienes diseñaron y probaron la efectividad de una rúbrica para evaluar la

expresión escrita. En el estudio se evaluaron los ensayos académicos de 745 estudiantes universitarios, inscritos en 17 carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales. El instrumento contempla dos aspectos importantes de la escritura: aspectos formales (ortografía) y contenidos del escrito (organización del texto, conexión entre párrafos, conexión entre oraciones, estilo). Con los datos obtenidos se realizó un análisis de confiabilidad, junto con un análisis de la estructura factorial de la rúbrica. Los resultados indicaron que el instrumento evaluó la competencia escritora de forma válida y confiable.

En Colombia, Buitrago et al. (2022) diseñaron rúbricas para que los estudiantes pudieran realizar la autoevaluación y coevaluación de sus escritos académicos. El análisis se centró en el impacto del uso de las rúbricas en 54 docentes en formación. Los resultados del estudio indicaron que los participantes mejoraron su desempeño en las tareas de escritura y reportaron una percepción positiva hacia el uso de mecanismos de autoevaluación. Las autoras consideran importante que los alumnos implementen este tipo de estrategias para mejorar diversos aspectos académicos, sobre todo en los procesos de escritura.

2. Análisis de variables asociadas al proceso de escritura

Diversos autores se han interesado en analizar la manera en que los estudiantes llevan a cabo sus producciones escritas, incluyendo la planeación, la escritura y la revisión de los textos. También se han realizado investigaciones para conocer la percepción que tienen los alumnos acerca de sus habilidades escritoras y los recursos con los que cuentan para cumplir con este tipo de tareas.

Entre los trabajos encaminados a dar cuenta del proceso de escritura, se encuentra el de Rodríguez, Pérez y López (2017), quienes estudiaron a 18 díadas conformadas por niños mexicanos de educación básica. Un integrante de la díada fue el autor del texto y el otro participó como co-revisor. Realizaron tres tipos de revisiones: (a) durante la producción del texto, (b) individual y (c) en parejas. Los hallazgos indican que, durante la escritura, los alumnos no revisaban sus textos por iniciativa propia, solo cuando se les solicitaba; la revisión por pares fue más efectiva que la individual. Los co-revisores hicieron un mayor número de modificaciones al texto, sobre todo de contenido, particularmente para agregar información.

Arias-Gundín y García (2008) reportaron el nivel de desarrollo de habilidades para revisar sus textos a través del *Instrumento de Revisión de la Composición Escrita* (IRCE), aplicado a 958 estudiantes españoles inscritos en los últimos grados de primaria y secundaria. Algunos hallazgos relevantes señalan que los participantes cuentan con habilidades de revisión de dos tipos: mecánicas (ortografía, puntuación y gramática) y semánticas (cambiar, añadir, suprimir y reordenar información), siendo estas últimas las que se presentaron con mayor frecuencia en toda la muestra. Además, se observó que el nivel de desarrollo de estas habilidades en los alumnos aumentaba en función de su grado escolar.

La investigación de Hernández y Rodríguez (2018) abordó las prácticas de escritura académica de estudiantes mexicanos: 53 de bachillerato y 248 universitarios. Se utilizó el *Cuestionario sobre la Escritura Académica*, que analiza las creencias de los estudiantes acerca de la función de la escritura (reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional), así como aspectos relacionados con las prácticas de escritura (por ejemplo, tareas de escritura y dificultades para ejecutar los distintos procesos de la composición escrita). Los alumnos reportaron realizar diversas prácticas, incluyendo redactar comentarios críticos. Entre las dificultades más comunes que enfrentan en los procesos de escritura, se destacan la organización de ideas y la planificación. Los participantes consideraron que la revisión de los textos por parte de sus profesores ha sido incompleta, aunque algunos han abordado aspectos como coherencia, manejo del contenido aprendido, ortografía y puntuación. Además, expresaron la necesidad de mejorar sus habilidades para elaborar distintos tipos de textos. Los jóvenes de bachillerato ponderaron la importancia de aprender a elaborar monografías, mientras que los universitarios reportaron su necesidad de saber redactar artículos de investigación.

Hurtado (2019) aplicó el *Test sobre Estrategias de Composición* de Cassany a 72 estudiantes universitarios españoles. Esta prueba indaga el dominio de conocimientos y habilidades implicados en la escritura. Después de analizar los datos recolectados, la autora encontró que los participantes, al escribir: (a) no piensan en la audiencia a la que se dirige el escrito, (b) no tienen un esquema inicial del texto y (c) hacen un único borrador que van corrigiendo para la versión final. Por lo tanto, según la autora, no pueden ser considerados como escritores expertos o competentes.

Ávila et al. (2021) describieron las experiencias reportadas por estudiantes universitarios chilenos sobre la escritura, identificando los factores que influyen en su desarrollo como escritores académicos. La información se obtuvo a partir de entrevistas. Los participantes expresaron que el nivel universitario conlleva nuevos desafíos relacionados con la escritura, siendo común que no reciban retroalimentación o que esta sea escasa y se centre en aspectos negativos. Señalaron que, cuando reciben retroalimentación adecuada, pueden identificar áreas de mejora y se promueve una mayor transferencia de habilidades. Los autores consideran que, aunque los cursos de escritura proporcionan herramientas en áreas como hábitos de estudio y metacognición, se destaca la falta de enfoque en disciplinas específicas. Además, se identificó la percepción de que un curso no es suficiente para aprender a escribir, ya que esta habilidad no es reforzada y no existen espacios disciplinares que promuevan la aplicación de las habilidades adquiridas.

En la investigación desarrollada por Difabio (2019), en Argentina, se describe el diseño y validación de una escala tipo Likert para evaluar: (1) estrategias de escritura, (2) estrategias para regulación de la escritura, (3) concepciones sobre la escritura y (4) autoeficacia para la escritura. Para su elaboración, fueron traducidos y adaptados reactivos de cinco instrumentos, complementados con otros redactados *ad hoc*. Se reporta una aplicación piloto en una muestra de 39 doctorandos en educación. Los resultados indican índices aceptables de confiabilidad y de potencialidad discriminativa de los reactivos en algunas dimensiones, como *textualización* (primera variable), *control* (segunda variable) y las tres dimensiones que integran la autoeficacia. Los autores destacan la practicidad en la aplicación y calificación de la prueba.

El apartado siguiente está dedicado a exponer programas de intervención enfocados en la producción de textos.

Programas de intervención

El estudio de Nadal et al. (2021) estuvo encaminado a mejorar las estrategias de síntesis en estudiantes españoles de secundaria. La intervención se llevó a cabo en 14 sesiones de 50 minutos durante cinco semanas e incluyó cuatro fases: (1) identificación de características y procesos para producir una síntesis; (2) selección de información relevante de un texto en relación con una pregunta guía; (3) repetición de las primeras dos fases con

otros textos, y (4) selección, comparación y organización de información relevante de varios textos en relación con una pregunta guía. Los autores reportan que, después de la intervención, la mayoría de los alumnos fue capaz de realizar tareas de síntesis seleccionando la información relevante de los textos de referencia.

Murga (2024) realizó un programa dirigido a mejorar las habilidades para elaborar textos expositivos; fue aplicado a 159 estudiantes peruanos de primer año de secundaria, de una institución de carácter privado. El curso-taller se enfocó en la selección de información, la elaboración de un esquema de contenido y la escritura de un texto expositivo. Para cada tema, la secuencia didáctica tenía tres apartados: el modelamiento de las habilidades a enseñar, la práctica por parte de los alumnos organizados en equipos y la evaluación del desempeño mediante listas de cotejo. Para la escritura del texto, el docente expuso un esquema y redactó las ideas siguiendo esta directriz; luego, lo revisó, cuestionó, corrigió e identificó la superestructura para verificar si correspondía a la de un texto expositivo; por último, explicó las características de este tipo de textos, respondió dudas e indicó que se debía utilizar las formas verbales en tercera persona del modo indicativo o las formas impersonales.

Rodríguez et al. (2017) estudiaron el proceso de construcción de textos a través de la retroalimentación proporcionada por un lector auténtico que reguló dicho proceso. Participaron 18 parejas de alumnos mexicanos, de cuarto de primaria a tercero de secundaria, inscritos en escuelas públicas. La estrategia incluyó una tarea de escritura en la que intervinieron dos niños del mismo grado y se desarrolló en dos momentos. En el primero, un alumno (escritor), después de ver un video, redactó un texto sobre su contenido; luego, se le dio la oportunidad de modificarlo si lo consideraba pertinente. En el segundo momento, otro estudiante (revisor) se incorporó a la situación y, juntos, revisaron el texto, realizando las modificaciones necesarias para mejorar la redacción. Los autores encontraron que esta estrategia fomentó el intercambio verbal entre el escritor y el revisor sobre los contenidos del texto y produjo una mayor precisión en los escritos.

Es importante mencionar la revisión sistemática realizada por Arrimada et al. (2020), respecto a las prácticas instruccionales que han demostrado su efectividad para promover el proceso de escritura en educación básica. Su análisis indica que, para la enseñanza de la ortografía y la caligrafía, se ha reportado la eficacia de que los docentes utilicen: el *modelado*, para corregir errores y

mostrar la forma adecuada de escritura; el *refuerzo positivo*, que motiva y guía la práctica de escribir palabras; el *establecimiento de objetivos*, para lograr un determinado número de palabras correctas; también se mencionan las *tutorías entre iguales*, la *autorregulación* de la atención, entre otras.

En lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de procesos de planificación y revisión, la *instrucción estratégica y autorregulada* ha resultado ser sumamente efectiva. Consiste en que el instructor describa la estrategia y la asocie a una nemotecnia (por ejemplo, la práctica POD, que es el acrónimo de “Piensa, Organiza y Desarrolla”); luego *modela* el uso correcto de cada estrategia y provee un *andamiaje* progresivo, con retirada de ayudas para que el estudiante realice la estrategia de manera independiente (Arrimada y Fernández, 2020).

Por su parte, Agurto (2019) implementó un programa de escritura para estudiantes peruanos de bachillerato, el cual estuvo centrado en la planificación, redacción y revisión de textos para mejorar su producción. Intervino con 20 estudiantes en las tres fases del proceso de escritura: (a) *prescritura*, buscando información, generando ideas e identificando el tipo de texto y la audiencia a la que se dirige; (b) *escritura*, preparando una guía o esquema y desarrollando las ideas, y (c) *reescritura*, corrigiendo el primer borrador con base en ortografía, sintaxis, adecuación semántica y uso del diccionario. Para llevar a cabo lo anterior, la autora utilizó textos narrativos, argumentativos, crónicas y noticias. Los resultados mostraron la efectividad del programa para la producción textual.

Autores como Artuñedo y González-Sáinz (2009) han propuesto estrategias de intervención para mejorar la calidad en la redacción de los textos, en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua. Se parte de la importancia de llevar a cabo diversas prácticas de escritura con un enfoque comunicativo y cooperativo para el trabajo en equipos. El sistema incluye la escritura de diversos tipos de texto dirigidos a diferentes destinatarios y con fines comunicativos variados.

Un enfoque similar y para el mismo contexto es propuesto por Pérez (2022), considerando las actividades siguientes: (1) los alumnos elaboran un texto; (2) cada alumno corrige su texto en clase; (3) el docente corrige el escrito y se lo regresa al alumno, utilizando un código de colores que distingue el error de la propuesta del profesor; la corrección se basa en contenido, puntuación, vocabulario y gramática, pero se agregan notas al

pie de página para comentar aspectos lingüísticos, culturales o pragmáticos; (4) segunda revisión por parte del profesor para corroborar que se hicieron las correcciones sugeridas, y (5) entrega final. La evaluación se lleva a cabo con indicadores de tipo lingüístico, considerando el contenido y la adecuación, además de aspectos temáticos, gramaticales, ortográficos, de puntuación y de vocabulario.

Gran parte de las investigaciones para probar la efectividad de los programas de intervención en el campo se han llevado a cabo con estudiantes universitarios. Un ejemplo de ellas es la realizada por González, Martínez y Salazar (2013), quienes aplicaron el método denominado “Aprender a escuchar, pensar y escribir” (AEPE) con 170 alumnos mexicanos. El programa tuvo una duración de 80 horas, distribuidas en 40 sesiones de dos horas. Constó de cuatro fases. En la primera, los alumnos revisaron diferentes tipos de textos y practicaron estrategias lectoras; en la segunda, leyeron textos expositivos y científicos, además de practicar estrategias de comprensión; en la tercera, ejercitaron diferentes modelos textuales; y, por último, elaboraron un texto, lo presentaron a sus compañeros de forma oral y fueron evaluados por ellos. Los resultados indican un efecto positivo del programa, por lo que se aportan evidencias de la efectividad de utilizar una enseñanza secuencial basada primero en la comprensión de textos y, posteriormente, en promover su producción.

Con una línea similar, Urzúa-Martínez, Gómez y Rodríguez (2021) exponen el trabajo realizado para la enseñanza sistemática de la alfabetización académica dentro de una institución universitaria. El programa se enfocó en competencias de lectoescritura, y se presentan evidencias del impacto positivo que tuvo sobre el desempeño académico de 644 estudiantes chilenos de la carrera de Psicología. Se utilizó el *Instrumento de Caracterización Académica*, compuesto por cuestionarios y pruebas estandarizadas que miden variables sociodemográficas, habilidades cognitivas y estrategias de estudio y aprendizaje. La intervención se realizó en *Laboratorios de Lectoescritura*, cuyo objetivo fue enseñar a los estudiantes las normas y estructuras de los distintos géneros académicos para mejorar su comprensión y ejercitarlos en la producción de textos. Este programa tuvo una duración de un semestre académico, con sesiones semanales de 90 minutos. Los alumnos se dividieron en grupos de ocho a diez integrantes y fueron asesorados por un compañero con mayores habilidades en lectura y escritura.

En cada sesión se enseñaron los aspectos fundamentales del ensayo académico y se practicó la composición de textos basados en contenidos de psicología; además, se fomentó el uso de estrategias y técnicas de aprendizaje. Cada sesión se estructuró en tres momentos. Primeramente, la presentación de textos y la lectura guiada de algunas secciones, donde el tutor hacía énfasis en aspectos centrales de los géneros discursivos, en particular del ensayo argumentativo; se enfatizó su estructura, tesis central, argumentos, contraargumentos y citas. En seguida, el tutor identificaba las ideas centrales en los textos y enseñaba técnicas de estudio como subrayado, mapas conceptuales y anotaciones; también exponía estrategias de aprendizaje. Por último, se hacía hincapié en la práctica de la escritura y en sus procesos de desarrollo (planeación, redacción, revisión y corrección).

El estudio de Bañales, Ruiz y Pérez (2015) parte de la consideración de que el texto argumentativo es uno de los principales géneros discursivos en la educación universitaria. Por ello, se centró en este género discursivo. Se llevó a cabo un programa de intervención con 25 estudiantes mexicanos de Lingüística Aplicada, a quienes se les solicitó escribir un ensayo argumentativo sobre un tema controversial, apoyándose en cinco textos académicos relacionados. El programa se enfocó en aspectos conceptuales y en el proceso de escritura, mediante tres métodos de enseñanza: aprendizaje basado en la indagación, aprendizaje conceptual y de razonamiento crítico, y enseñanza estratégica (modelamiento, práctica guiada y práctica independiente).

La intervención duró 40 horas, distribuidas en 26 sesiones de hora y media, y constó de dos etapas. En la primera, los estudiantes fueron instruidos para identificar los conceptos y los argumentos principales de los escritos, mediante debates, lectura guiada, resúmenes y tablas de comparación. En la segunda, los participantes realizaron diversos ejercicios dirigidos a la escritura de un ensayo; por ejemplo, practicar la argumentación con base en el planteamiento de una situación debatible, escribir afirmaciones razonadas a favor y en contra respecto de cierta temática, y buscar y utilizar evidencias (estadísticas, investigaciones) para apoyar los argumentos. En esta fase, los investigadores utilizaron el modelamiento, la práctica guiada y el trabajo en parejas y en equipos.

Por su parte, Moreno-Fontalvo (2020) investigó cómo las prácticas de escritura efectuadas por estudiantes colombianos de nivel universitario evidencian sus competencias sobre la estructura textual argumentativa.

Trabajó con grupos pequeños, cada uno de los cuales tenía un tutor cuyas funciones consistían en (a) orientar la producción de un texto argumentativo, tomando en cuenta la planificación, la organización textual, la postura frente al tema y la progresión temática, y (b) retroalimentar verbalmente el desempeño escritor. La intervención constó de 30 sesiones (20 presenciales y 10 virtuales).

En los dos últimos programas descritos, los autores reportan que los alumnos universitarios lograron producir ensayos estructurados de acuerdo con los criterios de un texto argumentativo, utilizando argumentos sólidos (fundamentados en estadísticas, hechos y citas), presentados en un orden lógico y en párrafos independientes. Para llegar a esos resultados, se implementaron dos procesos principales para la producción de ensayos: el primero relacionado con la identificación de las partes esenciales de su estructura, y el segundo, con la práctica constante mediante diversos ejercicios.

Franco (2016) utilizó recursos similares al impartir un seminario de 40 horas a 11 alumnos mexicanos de posgrado; incluyó aspectos conceptuales y de estilo académico. Se revisaron los conocimientos vinculados con la investigación científica, las tipologías textuales y la estructura del escrito científico, entre otros temas. Además, se promovió la escritura de ensayos practicando puntuación, tipografía, argumentación y estructura disciplinar. Como resultado de las discusiones del seminario, el autor sintetizó sus contenidos y elaboró un manual sobre producción de textos que funge como guía para el desarrollo de escritos argumentativos y trabajos finales de tesis.

Otro género discursivo importante para la formación educativa es el de divulgación. Tomando en cuenta esto, Benítez (2023) desarrolló un taller con el objetivo de que estudiantes argentinos universitarios logaran: (a) reconocer las características del artículo de divulgación científica, (b) identificar sus elementos fundamentales, y (c) producir escritos. El taller incluyó 16 clases en línea y, cada semana, los estudiantes podían acceder solo a una de ellas. Cada clase estaba estructurada con contenidos, actividades por realizar, textos explicativos de cada tema y herramientas de retroalimentación docentes-alumnos (chat, foro y correo electrónico).

En cuanto a los contenidos, se repasaron las partes principales de un artículo de divulgación, algunos elementos paratextuales, citas directas e indirectas, uso de signos ortográficos, coherencia textual y procedimientos de cohesión en el escrito, como la sinonimia y la referencia pronominal.

Las actividades de producción escrita se basaron en diversos ejercicios para practicar cada aspecto. El autor reporta que la retroalimentación brindada por los diferentes medios resultó benéfica para lograr una comunicación exitosa con el profesor y en la producción de los escritos.

Conclusiones

La revisión de la literatura relacionada con la competencia escritora permitió identificar que las investigaciones sobre el tema se han realizado con estudiantes de educación básica primaria, secundaria y preparatoria; sin embargo, los estudios son más abundantes en el nivel universitario. Estas investigaciones se han centrado en evaluar diferentes aspectos y/o en exponer estrategias de intervención para mejorar las habilidades de escritura académica de las diversas poblaciones estudiantiles.

A pesar de la diversidad de objetivos y métodos, los hallazgos de los estudios muestran consistencias, lo que proporciona un panorama amplio y detallado. El análisis de las producciones escritas por los estudiantes se ha llevado a cabo mediante instrumentos como rúbricas, guías de calificación o indicadores específicos de diversos aspectos formales y de contenido. Dichos instrumentos son utilizados por profesores, investigadores o incluso compañeros de escuela para calificar uno o varios textos producidos por los alumnos. Entre los tipos de escritos analizados destacan resúmenes de lecturas previas, párrafos ordenados, composiciones sobre temas libres o definidos, y en el caso de estudiantes universitarios, ensayos temáticos relacionados con una materia disciplinar.

Los estudios coinciden en reportar un bajo nivel de competencia escritora en una proporción considerable de los participantes, independientemente de su nivel educativo o del tipo de institución (pública o privada). El análisis de los escritos revela carencias en aspectos ortográficos, semánticos, sintácticos y en la calidad general de la escritura (ya sea manuscrita o en teclado). Estos hallazgos son consistentes en muestras de diversos países de habla hispana.

De manera similar, los estudios enfocados en analizar variables asociadas al desarrollo de habilidades escritoras, medidas mediante entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes universitarios, reportan poca

experiencia adquirida y bajo nivel en la estructuración de escritos académicos. Entre las principales razones identificadas destacan:

1. La ausencia de materias específicamente dirigidas a la instrucción y retroalimentación en los aspectos relacionados con la escritura académica.
2. La falta de tiempo dedicado a la enseñanza de habilidades escritoras en asignaturas disciplinares específicas.

Estas razones pueden explicar los errores comunes en los textos estudiantiles, que abarcan aspectos formales de la lengua, dominio del vocabulario académico, estructura oracional y características propias de un texto argumentativo.

En general, los cursos escolares no parecen estar diseñados para enseñar estrategias de escritura o autorregulación, lo que contribuye a problemas motivacionales, concepciones erróneas sobre la escritura y bajos niveles de autoeficacia percibida.

Por otra parte, los estudios de intervención han probado la efectividad de diversas estrategias, basadas tanto en evaluaciones previas como en propuestas diseñadas específicamente para la enseñanza de la escritura académica. Entre estas estrategias destacan:

1. **Enseñanza directa:** Identificación de características y procesos para producir un tipo específico de texto, selección de información relevante, elaboración del escrito, práctica de escritura y retroalimentación por parte del profesorado (Bañales et al., 2015; Nadal et al., 2021).
2. **Proceso en tres fases:** Preescritura (generación de ideas, identificación del tipo de texto, consideración de la audiencia), escritura (preparación de guía, desarrollo de ideas, estructuración de párrafos) y revisión/reescritura (corrección de ortografía, sintaxis y contenido; Agurto, 2019; Urzúa et al., 2021).
3. **Enfoque comunicativo y cooperativo:** Trabajo en equipos para fomentar la autocorrección y disminuir el papel dominante del profesor. Incluye la escritura de textos diversos dirigidos a diferentes destinatarios y con fines variados (Artuñedo y González-Sáinz, 2009; Rodríguez et al., 2017).

4. **Normas y estructuras de géneros académicos:** Enseñanza para mejorar la comprensión y la producción de textos académicos (González et al., 2013; Urzúa-Martínez et al., 2021).

Finalmente, si bien los estudiantes de diversos niveles educativos pueden beneficiarse de un curso o taller sobre redacción académica, no debe esperarse que esto sea suficiente para alcanzar un desempeño óptimo, especialmente en el contexto universitario.

El desarrollo de la capacidad escritora debe fomentarse a lo largo de todos los años de formación de los alumnos y requiere que los profesores utilicen estrategias de enseñanza dirigidas a que los estudiantes conozcan y dominen los tres subprocesos sucesivos: (1) preescritura, donde lo importante es que el alumno aprenda a preparar información y estructurar su texto; (2) escritura del tema; y (3) revisión y reescritura. También es necesario involucrar a los estudiantes en actividades que permitan la práctica constante de la redacción.

De particular importancia es señalar que estas estrategias didácticas y experiencias en la producción de textos deben implementarse para cada una de las materias disciplinares que los estudiantes cursan. Si un profesor logra desarrollar en sus alumnos habilidades para escribir textos literarios narrativos, no puede asumirse que dicha experiencia los capacita para elaborar textos en todas las materias que cursen, especialmente en aquellas relacionadas con las ciencias naturales y las ciencias sociales. Probablemente, el aprendizaje en la escritura de textos de biología puede contribuir al desempeño escritor en otras materias afines, y algo similar podría ocurrir con materias relacionadas dentro de las ciencias sociales. Tal suposición se basa en el hecho de que estos textos tienen en común ser descriptivos y argumentativos, presentan la información de manera ordenada y jerárquica, y emplean términos disciplinares.

Sin embargo, cada materia tiene sus propios estilos de escritura académica, caracterizados por discursos elaborados con un lenguaje formal, un objetivo claro y un léxico preciso. Esto hace indispensable la enseñanza de la escritura disciplinar. Esta enseñanza y práctica debe constituir una parte importante de los objetivos curriculares, desde la educación secundaria hasta la universidad, e incluso implementarse mediante centros de apoyo específicamente dedicados a promover la competencia escritora.

Referencias bibliográficas

- Agurto, M. (2019). *El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador, 2017*. [Disertación doctoral inédita]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11572>
- Arias-Gundín, O., & García, J. (2008). Adquisición de las habilidades implicadas en el proceso de revisión textual: estudio evolutivo en estudiantes de 5° de educación primaria a 2° de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 435-443.
- Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: Revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo*, (41)1, 54-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Artuñedo, G. B. & González-Sáinz, T. (2009). Didáctica del español como lengua extranjera. *Monográficos MarcoELE*, 9, 9-19. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.artunedo_gonzalez.pdf
- Ávila, N., Figueroa, J., Calle, L. y Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159), 2-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Bassi, J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), 95-147. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53751755005.pdf>
- Bastiani, J. y López, G. M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural, *Revista Educación*, 40(1), 89-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204006>

- Benítez, A. (2023). Una aproximación a la experiencia de virtualización de Taller Complementario de Lengua. En K. Savio y J. Schere (Comp.), *La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 139-182). Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Revista Escenarios*, 10(2), 92-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497300>
- Buitrago, O., Camargo, U. y Rincón, C. L. (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Folios*, (55), 117-137. <https://doi.org/10.17227/folios.55-14163>
- Cánovas, M. (2017). La ortografía en secundaria y bachillerato: análisis de los errores más frecuentes en letras. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 26, 5-40. <https://tejuelo.unex.es/article/download/2467/2075/>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es
- Castrejón, J. (2023). *La calidad de la escritura académica de estudiantes universitarios. Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura en tesis de Filosofía*. [Disertación doctoral inédita]. Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/4175>
- Chanamé, R., Valle, S. y López, O. (2021). Limitaciones en la escritura académica en los estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista Científica PAIAN*, 12(1), 17-31. <https://doi.org/10.26495/rcp.v12i1.1657>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Signos*, 50(95), 337-360. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v50n95/0718-0934-signos-50-95-00337.pdf>

- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- Difabio de Anglat, H. (2019). Evaluación diagnóstica de la escritura académica en el Doctorado en Educación. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 23. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3801>
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 22, 151-175.
- González, E., Hernández, M. y Márquez, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración*, 58(2), 261-278.
- González, M., Meza, P. y Castellón, M. (2019). Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>
- Guevara Benítez, Y., Rugerio-Tapia, J. P., Hermosillo-García, A., Romero-Mata, B., Cárdenas-Espinoza, K., Guerra-García, J. y Flores-Rubí, C. (2022). Análisis de producciones escritas por una muestra de estudiantes mexicanos de primer grado de secundaria. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 20, 1-30. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22441>
- Guevara-Benítez, Y., Rugerio-Tapia, J. P., Romero-Mata, B., Guerra-García, J., Cárdenas-Espinoza, K. y Hermosillo-García, A. (2024). Producciones escritas por estudiantes de secundaria: una comparación por grado y tipo de escuela. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(2), 596-617.
- Hernández, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401093&lng=es&tlng=es.
- Herrera, J. (2021). La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. *Revista Neuronum*, 7(1),

- 1-22. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/304/356>
- Hurtado, S. (2019). Estudio exploratorio de las técnicas y hábitos de composición textual en el nivel universitario. *Lengua y habla*, 23, 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7871451>
- Martínez, M., Hernández, G. y Vélez, M. (2018). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 1-11.
- Messina, V., Cittadini, G. y Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica). *Perspectivas Metodológicas*, 2(19), 135-149. <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1445>
- Montes, S. M. y López, B. G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155), 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Moreno-Fontalvo, V. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica: La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11–20.
- Muñoz, C. y Pérez, B. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131–146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8(6), 75-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600010>
- Murga, E. (2024). *El proceso de escritura como estrategia para mejorar la producción de textos expositivos en los estudiantes del primer año de secundaria del Colegio del Pacífico College, Cajamarca, 2022*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Nacional de Cajamarca.
- Nadal, E., Miras, M., Castells, N. y De La Paz, S. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: Impacto de la comprensión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 95-122.

- Núñez, S. (2016). Metodología de enseñanza para la producción textual efectiva en alumnos de primer semestre de Bachillerato. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 11 (CBTIS), Hermosillo, Sonora, México. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 1(1), 118-143. <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.25>
- Núñez C. C., Troncoso L. J. y Muñoz, I. L. (2023). La escritura académica: percepciones y evaluación de estudiantes de una universidad chilena. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1293>
- Pérez, C. (2022). Nuevas estrategias para la corrección de la expresión escrita. *Foro de Profesores de E/LE*, 18, 137-152.
- Pérez, M. y Macías, T. (2016). Usos erróneos de las preposiciones en la redacción de alumnos de tercer año de secundaria en una escuela de San Luis Potosí. *Lingüística y Literatura*, 37(70), 71-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476549599004>
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual, 6. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr.715.pdf
- Ramírez, M., Tánori, J., Gacia, R. y Urias, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación Superior*, 16(23), 77-88. <https://doi.org/10.56918/es.2017.i23.pp77-88>
- Rivera, A. A. (2023). *La escritura académica en la Universidad: Creencias y prácticas dentro del aula*. [Disertación doctoral inédita]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/96e5c4de-2dc4-4cfb-87e9-39d8daaa9df6/content>
- Roa, R. P. (2014). Los textos académicos: un reto para docentes y estudiantes. *Sophia* [en línea], 10(2), 70-76 [fecha de Consulta 7 de agosto de 2024]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>
- Rodríguez, B. y Martínez, C. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(18). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>
- Rodríguez, F. y Ridao, R. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, XLVIII

(1), 147-169. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/27140>

Rodríguez, F. y Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 153-171. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.6095>

Rodríguez, B., Vaca, J. y Barrera, A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles Educativos*, 39(156), 37-58.

Roncal, J. y Campana, A. (2021). Estrategias de comprensión lectora y producción textos argumentativos en estudiantes estudios generales de una universidad privada – Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14143-14153. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1378

Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865017>

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>

Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>

Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R. y Micin-Carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

Zárate, M. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=e

Factores psicológicos vinculados al control del peso corporal

Psychological factors related to body weight control

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

María de Lourdes Rodríguez Campuzano¹

Oscar García Arreola²

Antonio Rosales Arellano³

Antonia Rentería Rodríguez⁴

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.4>

Licencia CC BY 4.0.

1 Doctora en Psicología Universidad Iberoamericana. Profesor Titular en la FFacultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Autora para correspondencia: Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, Código postal: 54090. Correo electrónico: carmayu5@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3610-4621>

2 Magister en psicología Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de asignatura de la división de investigación y posgrado. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: psi.oscar.gargia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-0910>

3 Magister en Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: antonio.rosales@iztacala.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5035-5382>

4 Doctora en psicología Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Titular en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: antoniarenteriar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3620-7009>

Resumen

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT), 2022 (Aburto, 2023), la prevalencia de la obesidad está aumentando a nivel nacional. La psicología debe investigar lo relacionado con el comportamiento. Este trabajo tuvo como objetivo investigar, desde un punto de vista interconductual, qué factores psicológicos son relevantes para el control del peso corporal. En una muestra por conveniencia de 579 personas, se aplicó la batería Factores Psicológicos Asociados con la Regulación del Peso Corporal (FPARPC), que cuenta con adecuada validez y confiabilidad. La aplicación se realizó a través de la plataforma Google Forms. Para estimar el éxito en la *regulación del peso corporal*, se consideraron el IMC máximo y el actual. Si el participante mantenía o disminuía en algún grado su IMC, sin llegar a clasificarse por debajo del rango normal, se le clasificaba como exitoso; en caso contrario, como no exitoso. Se llevaron a cabo diversas pruebas estadísticas y se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre quienes lograron y no lograron la regulación del peso corporal en las dimensiones: *Cambio de Estilo de Vida*, *Competencias*, *Tendencias* y *Motivos de Salud*, y diferencias con efectos bajos en *Propensiones Relacionadas al Peso*. También se observaron diferencias en el instrumento de *Efectos*. Los resultados se discuten considerando todos los factores medidos y comparándolos con hallazgos de otras aproximaciones.

Palabras clave: obesidad; modelo psicológico de la salud; IMC; análisis contingencial; regulación del peso corporal

Abstract

According to the National Health and Nutrition Survey (ENSANUT), 2022, (Aburto, 2023), the prevalence of obesity continues to increase at a national level. Psychology explores the relationship between behavior and this condition. This study describes interbehavioral research aimed at identifying relevant psychological factors for body weight control. A sample of 579 volunteers meeting the inclusion criteria participated in the study. The battery of instruments, *Psychological Factors Associated with the Regulation of Body Weight* (FPARPC), which demonstrates reliability and validity, was applied online using Google Forms. To estimate success in regulating body weight, both the maximum and current BMI were considered. Participants who maintained or decreased their BMI to any degree without falling below the normal range were classified as successful; otherwise, they were classified as unsuccessful. Various statistical analyses were conducted. Among the main findings, a statistically significant difference was observed between the two groups (successful and unsuccessful) regarding *Changes in Lifestyle*. Moderate effect differences were identified in *Competencies*, *Tendencies and Health Motives*. Additionally, a low-effect difference was found in *Weight-Related Propensities*. Finally, a statistically significant difference was observed in *Effects*. The results are discussed in light of all evaluated factors and compared with findings from other approaches.

Keywords: obesity; psychological health model; BMI; contingency analysis; body weight regulation

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la obesidad y el sobrepeso como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud (OMS, 2018, p. 1).

En el caso de México, según la ENSANUT 2022, la prevalencia combinada de obesidad y sobrepeso fue del 74.2%, donde el 39.1% corresponde a sobrepeso y el 36.1% a obesidad, presentándose con mayor frecuencia en mujeres (Campos-Nonato et al., 2022).

Las implicaciones de esta enfermedad constituyen un grave problema de salud pública. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), entre las principales causas de muerte se encuentran las enfermedades del corazón y la diabetes mellitus, ambas asociadas al sobrepeso y a la obesidad.

La forma más simple y aceptada para medir esta condición es el Índice de Masa Corporal (IMC), que se calcula dividiendo el peso en kilogramos entre el cuadrado de la talla en metros. Según la OMS (2018), se considera sobrepeso cuando el IMC es igual o superior a 25, y obesidad cuando el IMC es igual o mayor a 30. Entre 30 y 34.99 se clasifica como obesidad tipo 1; entre 35 y 39.99, como tipo 2; y mayor a 40, como tipo 3. Esta medida es ampliamente utilizada debido a su practicidad.

La Psicología y La Obesidad

El sobrepeso y la obesidad son problemas multifactoriales que requieren una atención multidisciplinaria. En este contexto, la psicología desempeña un papel crucial en la investigación, prevención y tratamiento, ya que estudia el comportamiento humano entendido como la interacción total entre una persona y su entorno físico y social. La forma en que una persona come y, en términos generales, su relación con la salud conforman la dimensión psicológica de la obesidad.

Diversas investigaciones psicológicas han evaluado la relación entre obesidad, estilo de vida y factores psicológicos. La mayoría de estas investigaciones se basa en modelos cognitivo-sociales (Moreno y Rodríguez, 2018), los cuales analizan variables relacionadas con procesos y estructuras cognitivas asumidas como explicativas del fenómeno. Por ejemplo, se ha investigado la influencia del estrés en la adherencia farmacológica

(Camacho et al., 2015), el papel de las creencias en la regulación del peso corporal (Lugil, 2011) y ciertos rasgos de personalidad (Bravo et al., 2011).

Entre los conceptos más estudiados destaca la autoeficacia, definida por Bandura (1990) como los juicios que cada persona hace sobre sus capacidades para organizar y ejecutar acciones que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Aguilar-Palacios et al., 2018; Hernández et al., 2015; Románi et al., 2007). Se ha demostrado que la autoeficacia relacionada con el peso corporal mejora el apego a programas de pérdida de peso (Cargill et al., 1999).

Otros autores han explorado factores como la depresión, la autoestima, las emociones negativas y la motivación. Estos estudios sugieren que el afecto negativo es un factor general de alto riesgo para la obesidad (Goodman y Whitaker, 2002; Stice et al., 2005).

De acuerdo con Pokrajac et al. (2010), diversos autores han identificado lo que denominan variables conductuales importantes en el control del peso; entre ellas, apuntan la adherencia a una dieta, la práctica de ejercicio y ver televisión. Aquellas personas exitosas en controlar su peso corporal tienen una dieta baja en calorías, desayunan regularmente, practican actividad física y limitan el tiempo que ven televisión (Butryn et al., 2007; Raynor et al., 2006).

Varkevisser et al. (2019) llevaron a cabo una revisión sistemática de la literatura relacionada con los determinantes del mantenimiento de la pérdida de peso. Incluyeron artículos acerca de adultos con sobrepeso u obesidad que estaban perdiendo peso sin cirugía ni fármacos. Encontraron 8.222 artículos, pero, con base en su calidad metodológica y otros criterios, analizaron solamente 67. Incluyeron estudios longitudinales, experimentales y observacionales.

Los participantes estuvieron en un rango de edad de 18 a 65 años. Para determinar que los participantes tenían sobrepeso u obesidad, consideraron el Índice de Masa Corporal (IMC), de acuerdo con los rangos que establece la Organización Mundial de la Salud. Incluyeron estudios que hablaban de mantenimiento de la pérdida de peso si había una pérdida de, al menos, 5% del peso inicial y un mantenimiento de esa pérdida por debajo de ese 5% por lo menos un año.

Encontraron diversos determinantes para la pérdida de peso. De los más importantes, los autores consideran al automonitoreo como predictor de la pérdida de peso y señalan que hay otros factores con una influencia menos directa, como una autoeficacia alta con relación al ejercicio y al manejo del peso. Con respecto al apoyo social, reportan evidencia muy limitada y contradictoria.

De acuerdo con su revisión, aquellas intervenciones que incrementen la autoeficacia van a incidir en un mayor mantenimiento de la pérdida de peso. Por supuesto, comentan que la intervención también debe estar dirigida a reducir la ingesta calórica y a adherirse a una dieta saludable.

Estos estudios ilustran las tendencias de investigación psicológica en este tema. Como comentamos, las investigaciones se desprenden de modelos de corte cognitivo-social. De ahí que se dé importancia a diversas variables cognitivas. Varkevisser et al. (2019) resaltan al automonitoreo y a la autoeficacia.

Aquí es importante hacer notar que, en este análisis de la literatura, se encontraron muchas publicaciones cuyo interés principal fue el mantenimiento de la pérdida de peso. Esto implica un cambio de enfoque: de indagar factores que intervienen en los comportamientos que favorecen la obesidad, se ha pasado a investigar aquellos factores que promueven conductas que previenen el sobrepeso y la obesidad. Este enfoque coincide con los planteamientos de Goldiamond (2002), quien en su aproximación construccionista subrayó la importancia de modificar la orientación hacia los problemas psicológicos, pasando de centrarse en comportamientos valorados negativamente a aquellos comportamientos deseables que podrían desarrollarse.

Varkevisser et al. (2019) señalaron que encontraron un amplio rango de términos y métodos para evaluar los determinantes del mantenimiento de la pérdida de peso, lo cual dificulta realizar comparaciones. Coincidiendo con ellos, cabe comentar que, aunque se realiza mucha investigación sobre el tema, existe una gran heterogeneidad de enfoques, desde la manera de entender el fenómeno hasta los conceptos utilizados o los modelos subyacentes. Como se indicó anteriormente, la aproximación más común es la cognitivo-social, que adopta una postura dualista. Esto implica entender el comportamiento separándolo en dos categorías: la conducta “externa” y lo que se entiende como “interno”, que se maneja como causal de lo externo,

es decir, como el fenómeno trascendente que actualmente se define en términos de variables o procesos cognitivos.

Ryle (1949) denominó a esta postura dualismo y la explicó como un error categorial. Las implicaciones de esta perspectiva en nuestra disciplina ya han sido descritas (Ribes, 1982; Ribes, 1990). Sin profundizar en esto, es importante tenerlo en cuenta para comprender que este trabajo parte de un modelo teórico naturalista: el modelo interconductual. Este modelo, desarrollado por Ribes y López (1985), permitió la generación del modelo psicológico de la salud biológica (Ribes et al., 1990), que es un modelo de interfase diseñado para conectar el lenguaje analítico de la ciencia con el lenguaje sintético de la tecnología. Asimismo, el modelo interconductual dio lugar al desarrollo de una metodología para el ejercicio profesional, el análisis contingencial, que constituye la base directa de este trabajo.

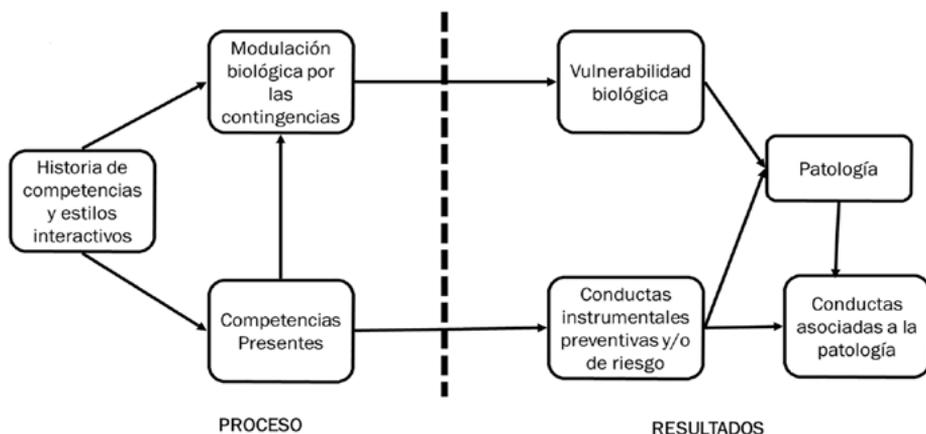
Un Modelo Psicológico para la Salud

La salud, como categoría, es ajena a la psicología; sin embargo, tiene una dimensión psicológica que nos corresponde atender.

Ribes et al. (1990) propusieron un modelo psicológico de la salud biológica (ver Figura 1) compuesto por dos fases: proceso y resultantes. La fase de proceso incluye los siguientes factores: la historia interactiva, que comprende los estilos interactivos y la historia de competencias. De esta historia interactiva derivan, por un lado, las competencias presentes y, por otro, la modulación biológica por las contingencias.

Estos factores conducen a la fase de resultantes, en la cual se encuentran dos líneas principales: la vulnerabilidad biológica, que se deriva de la modulación biológica por las contingencias, y las conductas instrumentales preventivas y/o de riesgo, que resultan de las competencias presentes. Las relaciones entre estos factores generan una baja o alta probabilidad de patología biológica, que constituye el resultado final. Si la enfermedad está presente, pueden manifestarse conductas asociadas a la patología biológica, ya sea como consecuencia del propio diagnóstico o de las intervenciones terapéuticas.

Figura 1
Modelo Psicológico de la Salud Biológica



Nota: La figura representa el proceso que da como resultado el mantenimiento, pérdida o recuperación de la salud desde una dimensión psicológica. Adaptado de *Psicología y salud. Un análisis conceptual* (p. 22), por E. Ribes, 1990, Trillas.

El Modelo Psicológico de la Salud Biológica, al ser un modelo de interfase, requiere de una metodología que sea congruente y compatible. Esa metodología es el Análisis Contingencial (AC) propuesto por Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1990). Este enfoque permite analizar el comportamiento individual en circunstancias particulares; por ello, en el caso que nos ocupa, es útil para la identificación de las variables psicológicas relacionadas con la disminución y el mantenimiento del peso corporal a nivel individual.

El AC, como sistema, se compone de cuatro dimensiones: 1) *Sistema Microcontingencial*, 2) *Sistema Macrocontingencial*, 3) *Factores Disposicionales* y 4) *Conducta de otras Personas*.

El sistema microcontingencial permite identificar los elementos que participan en el comportamiento de estudio y analizarlo funcionalmente. Este sistema incluye varias categorías: **Morfologías del individuo**, que se refieren a las formas en que la persona se relaciona con objetos, circunstancias u otras personas; **Situaciones**, que identifican los factores disposicionales que forman parte de la relación y que pueden incluir la circunstancia

social, el lugar, los objetos y acontecimientos físicos, la conducta socialmente esperada, las competencias en el ejercicio de dichas conductas, los motivos, inclinaciones y propensiones; y, por último, **Tendencias**. También se incluye el **Comportamiento de otras Personas**, que resulta relevante para el análisis del comportamiento humano. Finalmente, se considera la categoría de **Efectos** (Rodríguez, 2002).

Entre las dimensiones mencionadas, el Sistema Microcontingencial es la que tiene una relación directa con el trabajo que aquí se presenta.

El Análisis Contingencial permite aproximarse a la salud y la enfermedad desde una perspectiva naturalista, ofreciendo una visión integral de diversas problemáticas de salud. En esta medida, proporciona una óptica distinta sobre un fenómeno que se ha estudiado desde diversos modelos.

El propósito de este trabajo fue identificar los factores psicológicos relevantes para la regulación del peso corporal.

Método

Participantes

Participaron voluntariamente 579 personas, de las cuales 39 fueron hombres (6.7%) y 540 mujeres (93.3%). El promedio de edad fue de 31 años ($S = 8.011$, rango: 18-58 años). La mayoría de los participantes eran solteros ($n = 317$; 54.7%), mientras que el 19.5% ($n = 113$) reportó estar casado/a y el 24.4% ($n = 141$) indicó tener una pareja. En cuanto al nivel de escolaridad, el 1% ($n = 6$) reportó haber cursado hasta secundaria; el 13.5% ($n = 78$) señaló tener nivel preparatoria; el 5.5% ($n = 32$) nivel técnico; el 65.5% ($n = 379$) licenciatura, y el 14.5% ($n = 84$) estudios de posgrado.

Tipo de estudio y muestreo

Se llevó a cabo un estudio ex post facto transversal, basado en una medición única en un momento específico de variables que ya ocurrieron, sin manipulación por parte del investigador.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, y el tamaño de la muestra se estableció considerando los requerimientos necesarios para realizar la exploración factorial de las escalas. Todos los participantes cumplieron con los criterios de inclusión: ser mayores de edad, haber tenido sobrepeso u obesidad, haber intentado disminuir su peso con éxito o sin él, aceptar participar en el estudio y firmar un consentimiento informado.

Instrumentos

Con el fin de conocer los factores que intervienen en la regulación del peso corporal, se aplicó la batería *Factores Psicológicos Asociados con la Regulación del Peso Corporal* ([FPARPC], Rodríguez et al., en prensa), compuesta por los siguientes instrumentos:

1. *Escala de morfologías de conducta:*

Esta escala está integrada por 12 reactivos con cinco opciones de respuesta (nunca a siempre). Evalúa tres dimensiones con adecuados índices de confiabilidad y validez factorial:

- o Cambio en el estilo de vida: Compuesta por cinco reactivos, con un índice de determinación de factores de .962.
- o Búsqueda de tratamientos alternativos: Constituida por tres reactivos, con un índice de determinación de factores de .947.
- o Búsqueda de información: Integrada por tres reactivos, con un índice de determinación de factores de .924.

2. *Escala de situaciones:*

Compuesta por 30 reactivos con seis opciones de respuesta (no es mi caso, lo ha dificultado mucho, lo ha dificultado poco, no ha sido importante, lo ha facilitado poco, lo ha facilitado mucho). Evalúa siete dimensiones:

- o Acontecimientos: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .876.
- o Competencias: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .959.

- o Tendencias: Tres reactivos, índice de determinación de factores de 1.
 - o Propensiones en general: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .931.
 - o Propensiones por peso: Seis reactivos, índice de determinación de factores de .963.
 - o Motivos sociales: Cinco reactivos, índice de determinación de factores de .938.
 - o Motivos de salud: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .972.
3. *Escala papel funcional influencia de personas hacia el participante:*
Integrada por 24 reactivos con seis opciones de respuesta (idénticas a las del instrumento anterior). Evalúa cuatro dimensiones:
- o Influencia de familia hacia el participante: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .966.
 - o Influencia de amigos hacia el participante: Ocho reactivos, índice de determinación de factores de .978.
 - o Influencia de pareja hacia el participante: Ocho reactivos, índice de determinación de factores de .987.
 - o Influencia de profesionales hacia el participante: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .987.
4. *Escala papel funcional influencia del participante hacia otras personas:*
Integrada por 24 reactivos con seis opciones de respuesta (idénticas a las del instrumento anterior). Evalúa cuatro dimensiones:
- o Influencia del participante hacia la familia: Cinco reactivos, índice de determinación de factores de .964.
 - o Influencia del participante hacia los amigos: Nueve reactivos, índice de determinación de factores de .984.

- o Influencia del participante hacia la pareja: Ocho reactivos, índice de determinación de factores de .986.
- o Influencia del participante hacia los profesionales: Cuatro reactivos, índice de determinación de factores de .991.

5. Escala efectos:

Compuesta por nueve reactivos con seis opciones de respuesta (idénticas a las del instrumento anterior). Los análisis indicaron que la escala es unidimensional ($UniCo = .982$, $ECV = .895$, $MIREAL = .221$), con un factor único cuya confiabilidad estimada mediante Omega ordinal fue de .953.

Para estimar el éxito en la regulación del peso corporal, se consideraron el IMC máximo y el IMC actual. Si el participante mantenía o disminuía en algún grado la clasificación de IMC propuesta por la OMS (2004), sin llegar a clasificarse por debajo del rango normal, se le consideraba exitoso; de lo contrario, se clasificaba como no exitoso.

Procedimiento

La convocatoria se realizó en redes sociales durante dos semanas. Los participantes accedieron a un formulario en Google Forms, que incluía el consentimiento informado. Aquellos que no cumplían los criterios o presentaban respuestas incoherentes fueron eliminados tras una inspección visual de los datos recolectados.

Aspectos éticos

El consentimiento informado, avalado por la Comisión de Bioética de la FES-UNAM Iztacala, garantizó la participación voluntaria de los participantes.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el programa RStudio Build 764 y los paquetes *ggplot2* y *ggstatsplot*. La distribución de los grupos de regulación del peso corporal y las variables medidas se representó mediante

gráficos de violín, los cuales ilustran la distribución de las puntuaciones y su densidad de probabilidad. Estos gráficos fueron complementados con diagramas de cajas y bigotes, así como con la dispersión de las puntuaciones a lo largo de las puntuaciones brutas de cada variable medida.

Para evaluar posibles diferencias entre los grupos, se aplicó una prueba *t* de Student con la corrección de Welch, debido a la diferencia en el tamaño de los grupos de éxito y no éxito en la regulación del peso corporal. Se consideraron diferencias significativas cuando los valores de *p* resultaron significativos y los intervalos de confianza del 95 % de la diferencia no incluyeron el cero. El tamaño del efecto se evaluó utilizando el estadístico *g* de Hedges (Hedges, 1981), con los siguientes criterios:

- Tamaño del efecto bajo: valores iguales o mayores a 0.2.
- Tamaño del efecto medio: valores iguales o mayores a 0.5.
- Tamaño del efecto alto: valores iguales o mayores a 0.8.

El poder estadístico de la comparación fue de 0.76, asumiendo un tamaño del efecto conservador bajo de 0.2.

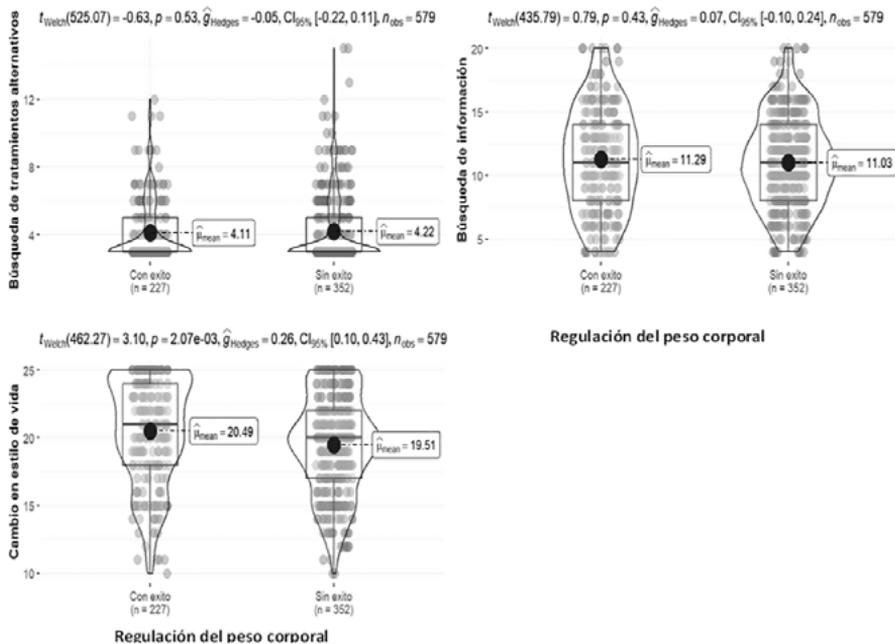
Resultados

La Figura 2 presenta los gráficos de violín de las tres variables dependientes de la escala morfologías, relacionadas con la *Búsqueda de información*, la *Búsqueda de tratamientos alternativos* y el *Cambio en estilo de vida*, comparadas entre los grupos con éxito en la regulación de peso corporal ($n = 227$) y sin éxito en la regulación de peso corporal ($n = 352$).

Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las variables *Búsqueda de tratamientos alternativos* y *Búsqueda de información*; en ambos casos, los intervalos de confianza cruzan por cero y se observa una distribución similar en ambos grupos. Sin embargo, se encontró una diferencia significativa en el *Cambio en estilo de vida*, siendo mayor en el grupo con éxito ($M = 20.49$) en comparación con el grupo sin éxito ($M = 19.51$), con intervalos de confianza que no cruzan por cero y un tamaño del efecto bajo.

Figura 2

Gráficos de violín con contraste entre medias de la escala Morfologías



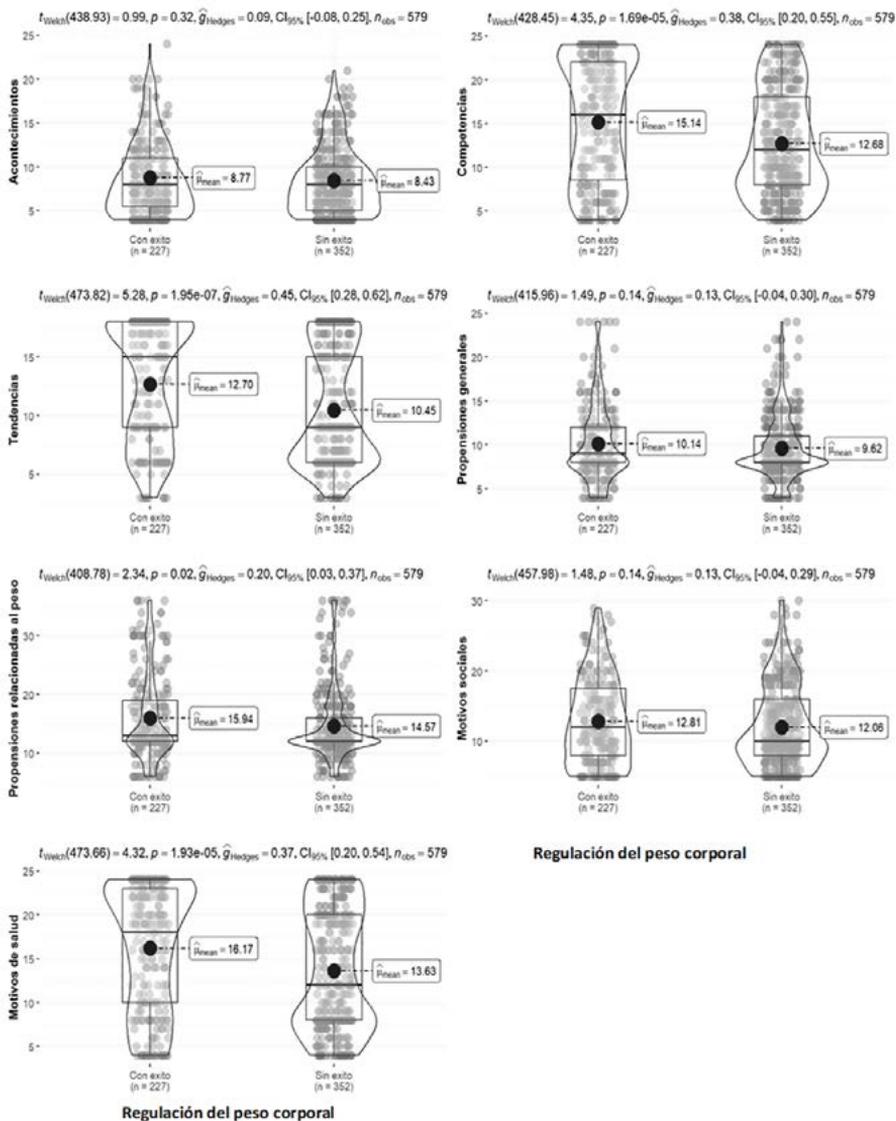
Nota. Los puntos representan las puntuaciones brutas de cada participante, el punto negro en cada gráfico muestra el valor de la media de grupo.

La Figura 3 ilustra los gráficos de violín de las siete variables dependientes de la escala Situaciones, relacionadas con *Acontecimientos*, *Competencias*, *Tendencias*, *Propensiones generales*, *Propensiones relacionadas al peso*, *Motivos sociales* y *Motivos de salud*, comparadas entre los dos grupos.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en las variables *Acontecimientos*, *Propensiones generales* y *Motivos sociales*. Sin embargo, se observaron diferencias con efectos moderados bajos en las variables *Competencias*, *Tendencias* y *Motivos de salud*, así como diferencias con efectos bajos en *Propensiones relacionadas al peso*. En todos los casos, las medias fueron más altas en el grupo con éxito en la regulación del peso corporal. Además, se constató que ninguna de las variables presentó una distribución normal.

Figura 3

Gráficos de violín con contraste entre medias de la escala Situaciones



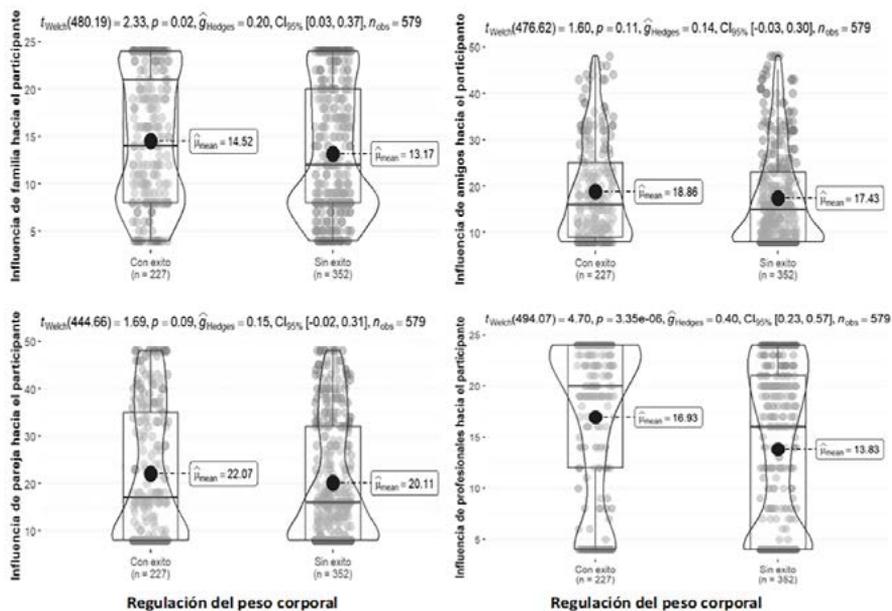
Nota. Los puntos representan las puntuaciones brutas de cada participante, el punto negro en cada gráfico muestra el valor de la media de grupo.

La Figura 4 muestra los gráficos de violín de las cuatro variables dependientes de la escala *Influencia de las personas hacia el participante, relacionadas con la Influencia de la familia hacia el participante, Influencia de amigos hacia el participante, Influencia de pareja hacia el participante e Influencia de profesionales hacia el participante*, comparadas entre los dos grupos.

No se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las medias de las variables *Influencia de amigos hacia el participante e Influencia de pareja hacia el participante*. Ambas distribuciones se centran en los puntajes más bajos, lo que sugiere que estas fuentes de influencia dificultaron la regulación del peso corporal. Por otro lado, se encontraron diferencias con efectos moderados bajos en la variable *Influencia de profesionales hacia el participante* y una diferencia con un efecto bajo en *Influencia de la familia hacia el participante*. En esta última variable, el intervalo de confianza estuvo muy próximo a cero, por lo que se recomienda interpretar esta diferencia con cautela.

Figura 4

Gráficos de violín con contraste entre medias de la escala influencia de las personas hacia el participante

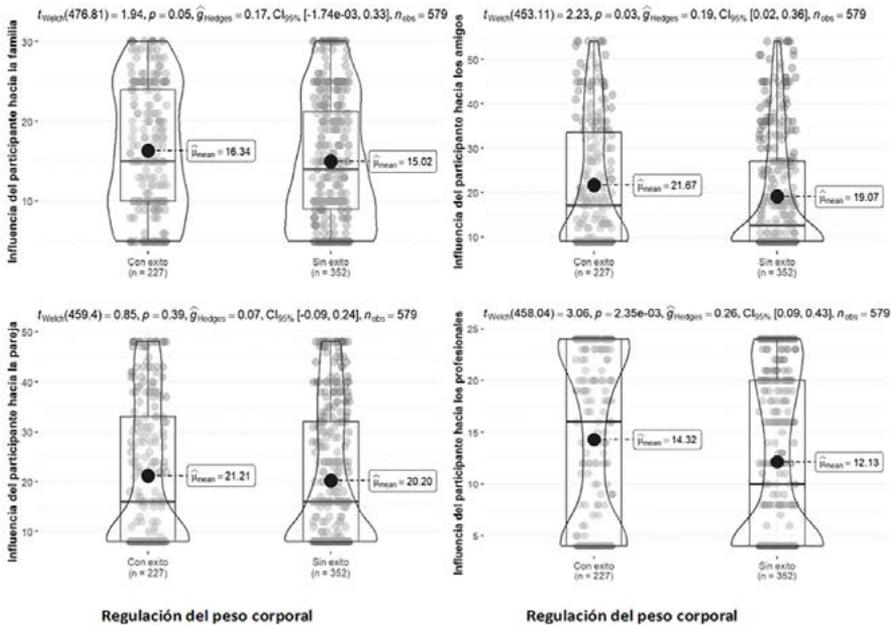


Nota. Los puntos representan las puntuaciones brutas de cada participante, el punto negro en cada gráfico muestra el valor de la media de grupo.

La Figura 5 presenta los gráficos de violín de las cuatro variables dependientes de la escala *Influencia del participante hacia otras personas*, relacionadas con la *Influencia del participante hacia la familia*, *Influencia del participante hacia los amigos*, *Influencia del participante hacia la pareja* e *Influencia del participante hacia los profesionales*, comparadas entre los dos grupos.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en las variables *Influencia del participante hacia la familia* e *Influencia del participante hacia la pareja*. En contraste, se identificaron diferencias con efectos bajos en las variables *Influencia del participante hacia los amigos* e *Influencia del participante hacia los profesionales*. En ambos casos, los intervalos de confianza estuvieron muy próximos a cero, lo que sugiere que estas diferencias deben interpretarse con precaución.

Figura 5
Gráficos de violín con contraste entre medias de la escala influencia del participante hacia otras personas

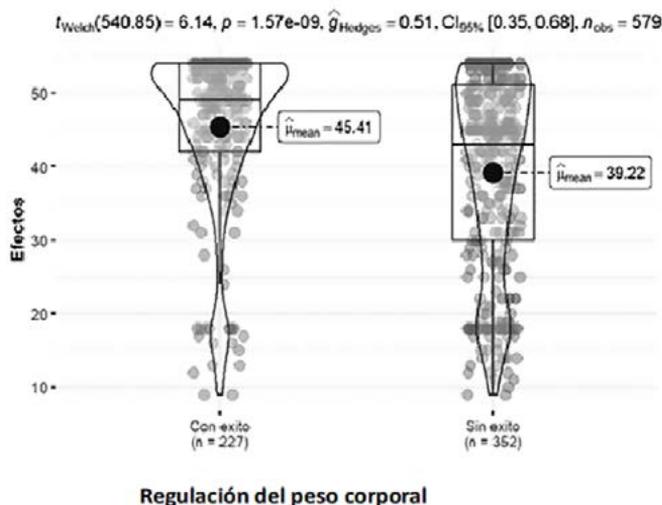


Nota. Los puntos representan las puntuaciones brutas de cada participante, el punto negro en cada gráfico muestra el valor de la media de grupo.

La Figura 6 compara los gráficos de violín de la escala *Efectos* entre los dos grupos de regulación del peso corporal. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en esta variable, con puntuaciones más altas en el grupo con éxito ($M = 45.41$) en comparación con el grupo sin éxito ($M = 39.22$). Los intervalos de confianza no cruzan por cero, lo que refuerza la significancia de los resultados. Además, la distribución de los puntajes muestra un clúster claramente identificado en los valores más altos de la escala en el grupo exitoso en la regulación del peso corporal.

Figura 6

Gráficos de violín con contraste entre medias de la escala efectos



Nota. Los puntos representan las puntuaciones brutas de cada participante, el punto negro en cada gráfico muestra el valor de la media de grupo.

Discusión

Es común escuchar que la regulación del peso corporal se describe como un fenómeno de naturaleza multicausal, refiriéndose, en la mayoría de los casos, a factores de tipo biomédico, psicológico y social. Sin embargo, es difícil encontrar una verdadera integración de estas tres dimensiones, por lo que diversos estudios tienden a evaluar estas variables de manera aislada. El Modelo Psicológico de la Salud (Ribes, 1990) establece precisamente la dimensión psicológica como un vínculo entre las dimensiones biomédica y social.

En cuanto al trabajo desarrollado en psicología, múltiples estudios se han enfocado en los efectos emocionales que la obesidad tiene sobre las personas, así como en los factores relacionados con la adherencia terapéutica a cambios en la alimentación o el estilo de vida. No obstante, estas investigaciones se apoyan en una aproximación dualista y reduccionista, dejando fuera numerosos factores psicológicos que podrían desempeñar un papel importante en la regulación del peso corporal.

El presente estudio exploró, mediante la aplicación de la batería FPARPC, tanto variables comúnmente investigadas como otras menos estudiadas en el ámbito de la obesidad. Con el instrumento de *Morfologías de Conducta*, se identificaron las formas de respuesta de los participantes al intentar bajar de peso. Con el instrumento de *Situaciones*, se exploraron factores disposicionales, tales como las competencias de los participantes, sus tendencias, sus estados de ánimo y sus motivos para perder peso.

Si bien otros trabajos han investigado el papel del apoyo social en la regulación del peso, esta batería incluyó también la exploración del rol que desempeña el participante en regular el comportamiento de los demás, estructurando así la interacción. Finalmente, se examinó el impacto de los efectos derivados de la pérdida de peso en el éxito del control del peso corporal.

De todas las dimensiones evaluadas por la batería, solo en siete se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre quienes lograron controlar su peso corporal y quienes no lo lograron, destacando *Efectos y Tendencias* como las dimensiones con mayor peso explicativo. Esto podría deberse, por un lado, a que la percepción de un cambio identificable favorece la motivación al esfuerzo realizado y, por otro, a la importancia de hábitos como la disciplina.

En cuanto a las otras dimensiones, los resultados podrían estar sesgados por las características de la muestra. Aunque la convocatoria fue abierta, la mayoría de las respuestas provino de mujeres jóvenes adultas con estudios de licenciatura. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones apliquen la batería en muestras más homogéneas o realicen contrastes entre grupos específicos. Asimismo, se sugiere llevar a cabo estudios de caso que confirmen los hallazgos de este trabajo.

Finalmente, se cumplieron con todas las pautas éticas necesarias y no se identificaron conflictos de interés.

Referencias bibliográficas

- Aburto, Z. R. (2023). La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2022. *Salud Pública de México*, 65, s1-s4. <https://doi.org/10.21149/15087>
- Aguiar-Palacios, L. H., Negrete-Cortés, A. J., Román-Martínez-Alvarado, J., Magallanes-Rodríguez, A. G. y García-Gomar, M. L. (2018). Propiedades psicométricas del inventario autoeficacia percibida para el control de peso en estudiantes universitarios del área de la salud. *Nutrición Hospitalaria*, 35(4), 888-893. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.1557>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163.
- Bravo, A., Espinoza, L. N., y Tello, M. (2011). Rasgos de personalidad en pacientes con obesidad. *Enseñanza e investigación en psicología*. 16(1), 115-123.
- Butryn, M. L., Phelan, S., Hill, J. O. y Wing, R. R. (2007). Consistent self-monitoring of weight: a key component of successful weight loss maintenance. *Obesity*, 15(12), 3091-3096.
- Camacho, D. Y., Ybarra, J. L., Masud, J. L. y Piña, J. (2015). Adherencia al tratamiento en pacientes hipertensos con sobrepeso u obesidad. *International journal of psychology and psychological therapy*, 15 (3), 377-386.
- Campos-Nonato, I., Cervantes-Armenta, M. A., Pacheco-Miranda, S., Quezada-Sánchez, A. D., Contreras-Manzano, A., Barquera, S. y Vargas-Meza, J. (2022). Perception and understanding of guideline daily amount and warning labeling among mexican adults during the law modification period. *Nutrients*, 14(16), 3403. <https://doi.org/10.3390/nu14163403>
- Cargill, B. R., Clark, M. M., Pera, V., Niaura, R. S. y Abrams, D. B. (1999). Binge eating, body image, depression, and self-efficacy in an obese clinical population. *Obesity research*, 7(4), 379-386.
- Goldiamond, I. (2002). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behavior and social issues*. 11(1), 108-197.
- Goodman, E. y Whitaker, R. C. (2002). A prospective study of the role of depression in the development and persistence of adolescent obesity. *Pediatrics*, 110(3), 497-504.

- Hedges (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators, *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128. <https://doi.org/10.2307/1164588>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. *Editorial MC Graw-Hill Interamericana*.
- Hernández, S., Hernández, R. y Moreno S. (2015). El papel de la autoeficacia percibida y la planificación en la adherencia al tratamiento médico-nutricional de la obesidad en adultos mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1), 37-47.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Principales causas de mortalidad por residencia habitual, grupos de edad y sexo del fallecido*. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/registros/vitales/mortalidad/tabulados/ConsultaMortalidad.asp>
- Lugil, Z. (2011). Autoeficacia y locus de control: variables predictoras de la autoregulación del peso en personas obesas. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 4356.
- Moreno, D. y Rodríguez, M. L. (2018). Psicología de la salud y las aproximaciones conductual, cognitivo conductual, cognitivo social e interconductual. En G. Mares y C. A. Carrascoza (coords). *La psicología y sus ámbitos de intervención. Salud y clínica*, (vol. 2). FES-UNAM Iztacala.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Obesidad y sobrepeso*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Pokrajac-Bulian, A., Ambrosi-Randić, N. y Ružić, A. (2010). Weight Loss and Maintenance in Overweight and Obese Patients with Cardiovascular Disease. *Psychological Topics*, 19, (2), 355-372.
- Raynor, D. A., Phelan, S., Hill, J. O. y Wing, R. R. (2006). Television viewing and long-term weight maintenance: results from the National Weight Control Registry. *Obesity*, 14(10), 1816-1824.
- Ribes, E. (1982). *El Conductismo: reflexiones críticas*. Fontanella.
- Ribes, E. (1990). *Psicología y salud: Un Análisis conceptual*. Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta*. Trillas.

- Ribes, E., Díaz-González, E., Rodríguez, M. L. y Landa, P. (1990). El análisis contingencial. Una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. En E. Ribes, *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano* (pp. 113-132). Editorial Trillas.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Análisis Contingencial*. UNAM, FES Iztacala.
- Rodríguez, M. L., García, O., Rosales, A. y Rentería, A. (en prensa). Factores psicológicos vinculados al control del peso corporal. En J. P. Rugeiro, y R. Hernández (Eds.), *La evaluación del comportamiento humano: su medición y contextos*. Leed.
- Románi, Y., Díaz, B., Cárdenas, M. y Zoraide, L. (2007). Construcción y validación del Inventario Autoeficacia Percibida para el Control de Peso. *Clinica y Salud*, 18(1), 45-56.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Barnes and Noble.
- RStudio Team (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com/>
- Stice, E., Presnell, K., Shaw, H. y Rohde, P. (2005). Psychological and behavioral risk factors for obesity onset in adolescent in girls: a prospective study. *Journal and Consulting and Clinical Psychology*, 73(2), 195-202. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.2.195>
- Varkevisser, R. D. M., Van Stralen, M. M., Kroeze, W., Ket, J. C. F. y Steenhuis, I. H. M. (2019). Determinants of weight loss maintenance: a systematic review. *Obesity reviews*, 20(2), 171-211. <https://doi.org/10.1111/obr.12772>

Análisis contingencial de la “gratitud”: Parábolas del perro agradecido y de la profesora ingrata

A Contingency Analysis of ‘Gratitude’: The Parables of the Grateful Dog and the Ungrateful Teacher

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

María del Rocío Hernández Pozo¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.5>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Con el fin de comprender una de las fortalezas de carácter propuestas dentro del marco de la Psicología Positiva que ha generado una gran cantidad de investigación, la “gratitud”, se presenta un análisis contingencial de esta fortaleza empleando el lenguaje simbólico contingencial propuesto por Mechner (2008) a través de una historia de lealtad, la anécdota del perro agradecido, y de una historia de traición, la anécdota de la profesora ingrata. Se revisan algunos de los artículos más citados sobre el tema como antecedente para la definición, resaltando las convergencias sobre el tema, así como otras fuentes que han explorado diferentes aristas del término, para ofrecer posteriormente una definición contingencial, libre de ambigüedades, que permita el avance conceptual y metodológico de la investigación sobre el tema. Finalmente, se revisan algunos metaanálisis que resumen el estatus actual de la investigación sobre el tema, en especial en lo tocante a la forma en que las intervenciones de psicología positiva basadas en la gratitud apuntalan la salud.

Palabras clave: lenguaje simbólico; contingencias; fortaleza de carácter; lealtad; ingratitud; salud

¹ Doctora en Psicología General Experimental. Grupo de Investigación Aprendizaje Humano, División de Investigación y Posgrado, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla, Estado de México, México. Laboratorio de Felicidad y Bienestar Subjetivo, Programa de Estudios de Equidad y Género, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuernavaca, Morelos, México.
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Laboratorio de Felicidad y Bienestar Subjetivo, Universidad Nacional Autónoma de México, Ave. Universidad 1001, Col. Chamilpa. Autora para correspondencia: Código postal 62210, Cuernavaca, Morelos, México. Correo electrónico: herpoz@unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-2825>

Abstract

In order to understand one of the character strengths proposed within the framework of Positive Psychology that has generated a great deal of research, "gratitude," a contingency analysis of this strength is presented using the contingency symbolic language proposed by Mechner (2008) through a story of loyalty, the anecdote of the grateful dog, and a story of betrayal, the anecdote of the ungrateful teacher. Some of the most cited articles on the topic are reviewed as a background for the definition, highlighting the convergences on the topic, as well as other sources that have explored different aspects of the term, to subsequently offer a contingency definition, free of ambiguities, that allows the conceptual and methodological advancement of research on the topic. Finally, some meta-analyses are reviewed that summarize the current status of research on the topic, especially with regard to the way in which positive psychology interventions based on gratitude support health.

Keywords: symbolic language; contingencies; character strength; loyalty; ingratitude; health

Introducción

El estudio del bienestar subjetivo ha centrado su atención durante más de veinte años en las fortalezas de carácter, asociadas con disposiciones de comportamiento que contribuyen a alcanzar lo que se concibe como una vida que vale la pena vivir. El ejercicio de estas fortalezas incrementa la probabilidad de obtener resultados positivos, como el bienestar subjetivo o la autoaceptación (Peterson y Seligman, 2004).

La gratitud, como fortaleza de carácter, es una de las más investigadas en el ámbito de la Psicología Positiva. Una búsqueda en la base de datos bibliométrica SCOPUS, realizada el 27 de septiembre de 2024, utilizando las palabras clave "gratitude", "positive" y "psychology" en palabras clave, resumen o título, y considerando únicamente artículos, arrojó 777 entradas en el periodo comprendido entre 1984 y 2024. Entre estos 777 artículos, los cinco más citados registraron entre 484 y 2,101 citas hasta la fecha, lo que los convierte en referencias clave para investigadores en el campo de la gratitud (Algoe y Haidt, 2009; Froh, Sefick y Emmons, 2008; Sheldon y Lyubomirsky, 2006; Tangney, Boone y Dearing, 2007; Wood, Joseph y Maltby, 2008).

A partir de la revisión de estos cinco artículos influyentes, se identifican las siguientes características definitorias del constructo "gratitud":

1. Una experiencia emocional positiva desencadenada por la percepción de ser beneficiario de un regalo (Algoe y Haidt, 2009; Froh et al., 2008).
2. El reconocimiento de que dicho regalo es producto de la acción intencional de un tercero o de una fuente externa (Algoe y Haidt, 2009; Froh et al., 2008).
3. La percepción de que el tercero ha identificado o respondido a una necesidad del receptor (Algoe y Haidt, 2009).
4. La posibilidad de que el regalo sea inesperado (Tangney et al., 2007).
5. El reconocimiento de que el obsequio implica un esfuerzo por parte del benefactor (Tangney et al., 2007).
6. La gratitud como un estado afectivo placentero en el cual el beneficiario desea comportarse de manera similar al benefactor, ya sea con él/ella o con otra persona, lo que puede aumentar la probabilidad de conducta prosocial generalizada o comportamiento moral (Algoe y Haidt, 2009; Froh et al., 2008; Sheldon y Lyubomirsky, 2006; Tangney et al., 2007; Wood et al., 2008).
7. La ausencia de obligatoriedad en la gratitud, es decir, está desprovista de aspectos negativos (Tangney et al., 2007).
8. El beneficio potencial de la gratitud no solo por reciprocidad al benefactor o a personas relacionadas con el receptor, sino también al propio receptor, debido al estado afectivo experimentado (Tangney et al., 2007).
9. La capacidad de la gratitud para inhibir emociones negativas incompatibles (Sheldon y Lyubomirsky, 2006).

La gratitud como emoción y como disposición

Dickens (2019) señala que la gratitud es una emoción breve y positiva, distinta de sentirse en deuda u obligado a devolver el favor. Además, destaca que la gratitud, tanto como emoción como disposición, es entrenable, ya que puede ser enseñada y fortalecida.

Descripción sintáctica del lenguaje simbólico contingencial de Mechner

Considerando las definiciones convergentes de la gratitud derivadas de las cinco publicaciones más citadas en SCOPUS, se presenta a continuación un ejercicio que busca ofrecer una definición contingencial de esta disposición conductual en términos adecuados para el estudio de esta fortaleza. Para ello, se seleccionó una técnica analítica que emplea un lenguaje simbólico para esclarecer, de manera inequívoca, los elementos principales de las interacciones conductuales en cualquier intercambio, eliminando las ambigüedades asociadas al lenguaje natural.

La propuesta de Mechner (2011) sobre el uso de un lenguaje simbólico contingencial con pocos elementos, que elimina las ambigüedades del lenguaje natural, puede aplicarse ventajosamente al estudio de las fortalezas de carácter. Esta propuesta podría estandarizar conceptual y metodológicamente las investigaciones en esta área, con implicaciones prácticas para la comprensión y comunicación de los hallazgos entre especialistas y usuarios.

A continuación, se delinearán los elementos principales del lenguaje simbólico contingencial, a partir del cual se puede describir cualquier episodio conductual de manera sintética y clara.

El lenguaje simbólico contingencial tiene una representación posicional y cuenta con un número finito de elementos, entre los cuales se encuentran: los agentes (a, b, c, d, etc.); las acciones (A); las consecuencias (C); el tiempo (T); los verbos, que son únicamente cuatro (percibir, predecir, seguir y prevenir); los atributos de estos (valencias positivas o negativas, probabilidades, magnitudes); los modificadores de los verbos (como la negación, denotada por el símbolo "x", que indica la ausencia de percepción, por ejemplo, y el carácter equívoco de un verbo, como percibir erróneamente, denotado por una tilde o virgulilla, que es una rayita ondulada como la que se usa sobre la letra "ñ"); y los identificadores específicos (numerales para identificar las acciones, las consecuencias o los tiempos).

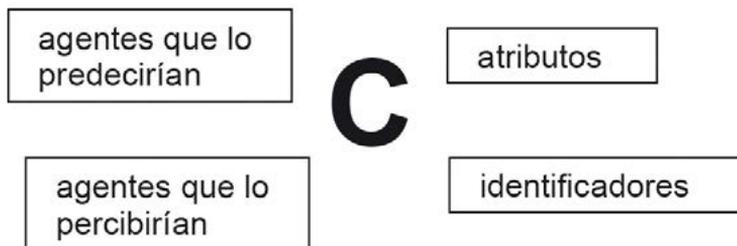
Cada uno de estos elementos lingüísticos tiene una representación posicional, como se aprecia en la Figura 1. Por ejemplo, la consecuencia (C) se ubica en el centro, y a partir de este punto se distribuyen cuatro cuadrantes:

- El cuadrante superior izquierdo denota el verbo predecir por parte de un agente. Por ejemplo, Pedro (a) predice la consecuencia (C).

- El cuadrante inferior izquierdo señala al agente que percibe la consecuencia. Por ejemplo, Susana (b) percibe la consecuencia (C).
- El cuadrante superior derecho indica los atributos de la consecuencia (C), que pueden ser positivos para Pedro (+a) y negativos para Susana (-b).
- El cuadrante inferior derecho está destinado a los identificadores que permiten distinguir entre diferentes consecuencias mediante numerales (por ejemplo, C1 = comer; C2 = pedir prestado dinero).

Figura 1

Cuadrantes donde se ubican los elementos funcionales del lenguaje contingencial simbólico propuesto por Mechner (2008).

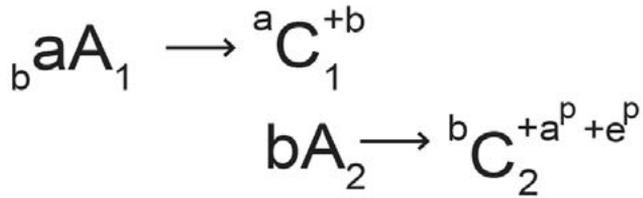


Se sugiere consultar la descripción completa del lenguaje simbólico contingencial de Mechner (2008, 2011) para una mejor comprensión de los elementos que lo constituyen y para entender la magnitud y trascendencia de su propuesta.

En la Figura 2 se presenta la descripción de la fortaleza de carácter “gratitud”, con los elementos definitorios convergentes a partir de la revisión de los textos más influyentes, empleando el número de citas acumuladas por ellos, de acuerdo con la base bibliométrica SCOPUS.

Figura 2

Representación simbólica de la fortaleza de carácter "gratitud".



Según los autores revisados, la gratitud es una disposición en la cual un agente (a) realiza el acto de "dar un regalo" (A1), percibido por el receptor del acto (b), que tiene una consecuencia (C1) favorable o beneficiosa para el receptor (+b), predicha por el agente a. Este intercambio hace probable que el sujeto beneficiado (b) realice un acto posterior (A2) que tenga consecuencias positivas (C2) para quien inició el intercambio (+a) con una probabilidad (p), o para otro agente externo (+e), y que, a su vez, ese carácter positivo de la consecuencia C2 sea predicho por el agente b. De este modo, se eliminan las ambigüedades del lenguaje natural, sustituyendo términos como "intención" por "predecir". En este caso, el agente (a) inicia el intercambio como el primer benefactor en el tiempo 1 (T1), y el agente b es el receptor inicial en T1 y el benefactor en el tiempo 2 (T2). Es importante destacar que el agente (a) predice que su acto (A1) tendrá una consecuencia (C1) beneficiosa (+) para el receptor (b). Según los estudiosos de este campo, es probable que el receptor (b) posteriormente realice un acto similar (A2), con consecuencias (C2) positivas (+) para el benefactor inicial (a) o para otro agente externo (e), y que la valencia positiva de esas consecuencias también sea predicha por b, quien se convierte en benefactor en T2.

La Figura 2 sintetiza los elementos convergentes de las definiciones de los episodios de "gratitud" de los cinco artículos consultados (Algoe y Haidt, 2009; Froh, Sefick y Emmons, 2008; Sheldon y Lyubomirsky, 2006; Tangney, Boone y Dearing, 2007; Wood, Joseph y Maltby, 2008).

Para reforzar lo aprendido, se ilustrarán dos instancias del concepto de gratitud, previamente descrito mediante el uso del lenguaje simbólico contingencial, contrastando dos casos extremos: por un lado, un ejemplo clásico de gratitud, mediante la anécdota sobre la lealtad de un perro

callejero; y por otro, su antítesis, un caso de ausencia de gratitud, la triste historia de una profesora ingrata. En ambos casos, se procederá primero describiendo en lenguaje natural los episodios y, posteriormente, se presentarán mediante el uso del lenguaje simbólico contingencial.

Disección de una historia de lealtad: la anécdota del perro agradecido

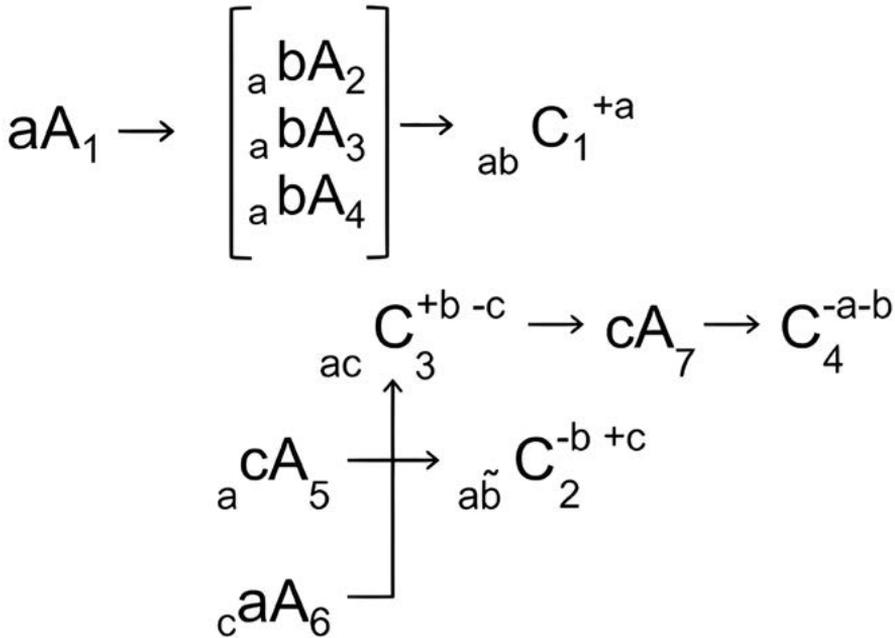
Descripción en lenguaje natural. Un perro callejero famélico y lastimado se asoleaba por las mañanas frente al portón de una casa. La dueña, al monitorear sus cámaras de vigilancia, detectó un objeto blanco en una zona de la calle iluminada por el sol. Intrigada, salió a la calle y descubrió a un perro famélico, débil y enfermo, al que alimentó desde entonces todas las mañanas. Sacó una perrera vieja para darle un techo, lo acariciaba y comenzó a enseñarle a sentarse y a dar la mano. Cada vez que ella abría la puerta de la casa, el perro corría a saludarla y se echaba para que lo acariciara. La dueña de la casa notó que el perro tenía una molestia en el oído y lo llevó al veterinario para curarle la infección. El perro se volvió muy protector y ladraba a cualquier persona que se acercaba a la casa, hasta que un día murió a manos de un malhechor que intentó trepar la barda de la casa de la señora para robar.

El diagrama contingencial de esta historia de gratitud se representa en la Figura 3.

Descripción contingencial. La figura se interpreta de la siguiente manera: el perro callejero (a) se asolea frente al portón (A1); la señora (b) lo alimenta (A2), lo acaricia (A3) y lo cura (A4), acciones todas percibidas por el perro (a). Estas acciones generan consecuencias (C1) muy agradables (+) para el perro (a), percibidas tanto por el perro (a) como por la señora (b). Posteriormente, un malhechor (c) intenta saltar la barda (A5) de la casa de la señora (b) para robar; el perro (a) percibe esta acción, mientras que la señora (b) no se da cuenta (\bar{b}). Las consecuencias del robo (C2) serían negativas para la señora (-b) y positivas para el ladrón (+c). El perro (a) ladra (A6), acción percibida por el ladrón (c), frustrando el robo (C3), representado por la flecha que interrumpe la conexión entre A5 y C2. La acción de ladrar (A6) evita el robo (C3) a la señora (b), lo cual es beneficioso para ella (+b) y perjudicial para el ladrón (-c). El ladrón (c) golpea (A7) al perro (a), con consecuencias (C6) letales para el perro (-a) y una gran pérdida para la señora (-b).

Figura 3

Representación simbólica en lenguaje contingencial de la parábola del perro agradecido que es sacrificado por el ladrón.



Siguiendo la definición, el perro, después de percibir los actos beneficiosos realizados por la señora, realiza un acto que la favorece, aunque en este ejemplo la situación se lleva al extremo debido a las consecuencias letales finales. En su versión simple, es posible que una historia similar de gratitud haya inspirado el nombre de un famoso jabón en México, recomendado por los veterinarios: el jabón del perro agradecido.

Diseción de una traición: la anécdota de la profesora ingrata

Descripción en lenguaje natural. Una estudiante regresó a su país después de obtener un posgrado en el extranjero. Buscó trabajo en varios sitios hasta que se acercó a un distinguido profesor, fundador de un instituto. El profesor la invitó a colaborar con él, le consiguió una plaza, la acogió en su grupo y, al poco tiempo, cuando fue necesario nombrar a un nuevo

coordinador del instituto, la recomendó ante las autoridades, pensando que una investigadora joven traería cambios positivos al programa.

Una vez que la profesora obtuvo su nombramiento oficial, cambió su actitud y, como se dice en México, “enseñó el cobre”. Comenzó a tomar decisiones arbitrarias que afectaron negativamente al programa de estudios, designó como su segundo al mando a una persona aliada sin méritos suficientes y, ante las quejas del anfitrión y otros profesores, los acusó a todos ante las autoridades universitarias de ejercer violencia de género en su contra. Calculó que su falsa acusación no sería detectada, dado el clima favorable a aprobar todas las causas feministas, fundadas o no. Al final, después de recibir peticiones de apoyo al profesor distinguido y al grupo de docentes y alumnos, las autoridades universitarias, para evitarse problemas, sin mayor investigación, disolvieron el instituto y reubicaron a los docentes.

La representación contingencial de esta instancia negativa de gratitud se muestra en la Figura 4.

Descripción contingencial. La académica (a) solicita trabajo (A1), lo que es percibido por un profesor distinguido (b), quien le consigue un puesto académico (A2), la invita como coautora de sus publicaciones (A3) y posteriormente la recomienda ante las autoridades (c) para ocupar el puesto de directora del instituto (A4). Las consecuencias favorables para la profesora (C1) son percibidas por ella (a), por su anfitrión (b) y por las autoridades universitarias (c).

Las autoridades (c) nombran (A5) a la profesora (a) como directora del instituto. Las consecuencias de este nombramiento (C2) son percibidas adecuadamente por la profesora (a), pero erróneamente por el anfitrión (\tilde{b}) y el cuerpo docente del instituto (\tilde{d}), siendo positivas para la directora (+a) y negativas para el anfitrión (-b) y el cuerpo docente (-d). Una vez consumados los hechos, la profesora (a) realiza actos (A6) en contra del cuerpo docente y los alumnos del posgrado (d), así como del profesor distinguido (b). Además, favorece a un aliado incondicional sin méritos (e). Estos actos no son predichos por el profesor distinguido (b^x), son percibidos por ella (a), su aliado (e), el profesor anfitrión (b) y el cuerpo docente (d), y son percibidos erróneamente como válidos por las autoridades (\tilde{c}).

El profesor distinguido (b) presenta una solicitud de destitución de la profesora (A7) a las autoridades (c), prediciendo erróneamente (\tilde{b}) las consecuencias (C4) que favorecerían a la profesora (a) y a su aliado (e), pero perjudicarían al profesor anfitrión (-b) y al grupo de docentes y alumnos del posgrado (-d). Seguidamente, la profesora (a) presenta una demanda falsa de haber sido víctima de violencia de género (A8). Esta demanda es percibida erróneamente como válida por las autoridades (\tilde{c}) y ocurre sin el conocimiento del profesor distinguido (b^x) ni del cuerpo docente y alumnos (d^x).

Las consecuencias (C5) desfavorables para el profesor distinguido (-b) y el grupo de docentes y alumnos (-d) no son predichas por el profesor distinguido (b^x), pero sí por la profesora, quien acierta en su predicción, dado el clima favorable de la opinión pública hacia las causas feministas, válidas en su mayoría. Finalmente, el profesor distinguido (b) y el cuerpo docente y alumnos (d) apelan (A9) ante las autoridades (c). Las consecuencias de esta apelación (C6) serían desfavorables para las autoridades (-c) frente a la opinión pública, desfavorables para la profesora (-a) y su aliado (-e), y favorables para el profesor distinguido (+b) y el cuerpo docente y alumnos (+d). Sin embargo, las autoridades (c) toman la decisión política de disolver el instituto (A10) para poner fin al tema, lo que resulta en consecuencias (C7) negativas para el profesor distinguido (-b) y el cuerpo docente y alumnos (-d), mientras que favorece a las autoridades (+c) frente a la opinión pública.

Intervenciones de psicología positiva enfocadas en la gratitud

Como se señaló anteriormente, la gratitud, tanto como emoción como disposición, es entrenable. Entre las intervenciones de gratitud publicadas, se destacan dos tipos:

1. *Diario de gratitud*: Esta técnica implica escribir las diferentes ocasiones en que uno ha sido favorecido por un agente externo y ha recibido un regalo inesperado (Emmons y McCullough, 2003). Posteriormente, esta técnica evolucionó en ejercicios como “las tres cosas buenas” y el “conteo de las bendiciones”, que básicamente son el mismo ejercicio (Dickens, 2019). El ejercicio de las tres cosas buenas consiste en escribir diariamente tres episodios en los que uno ha recibido un beneficio o en los que le haya ocurrido algo positivo. Por otro lado, el ejercicio del conteo de bendiciones implica enumerar todas las cosas buenas que le han ocurrido a uno durante el día. En esencia, el diario de gratitud, el ejercicio de las “tres cosas buenas” y el “conteo de las bendiciones” consisten en listar sucesos favorables ocurridos durante un período, desde la perspectiva del narrador.

2. *Visita de gratitud*: Además de reconocer un favor que pasó desapercibido, esta intervención incluye un componente social adicional de agradecer al benefactor. En este ejercicio, no solo se reconocen y describen las circunstancias bajo las cuales la persona recibió un regalo inesperado, sino que también implica dar las gracias en persona al benefactor o, en su defecto, realizar una especie de ceremonia en la cual se agradece simbólicamente al benefactor si existe algún impedimento para hacerlo de forma presencial (Seligman et al., 2005). Debido a que el primer grupo de ejercicios de gratitud (el diario de gratitud) es más simple y puede realizarse en privado, es el más empleado por los especialistas aplicados (Dickens, 2019).

Por otro lado, Ciarrochi et al. (2022) señalan que, si bien las intervenciones de psicología positiva basadas en las fortalezas de carácter han demostrado ser necesarias y eficaces, sería deseable reorganizar los trabajos de investigación alrededor de una teoría global evolucionista. Estos autores resumen que el constructo “gratitud” ha inspirado intervenciones individuales y sociales, que se han enfocado en el afecto, la cognición, la atención y el comportamiento abierto.

En una revisión crítica sobre el tema, Dickens (2019) refiere que tanto los especialistas como los medios de comunicación consideran la práctica de la gratitud como una vía fácil para mejorar de manera importante la vida de las personas, abarcando desde aspectos básicos de su bienestar hasta matices de sus relaciones personales. Sin embargo, esta autora presenta una crítica minuciosa basada en el metaanálisis de 38 fuentes publicadas, llegando a la conclusión de que el tamaño de los efectos de dichas intervenciones es pequeño, pero estadísticamente significativo, solo cuando se comparan con condiciones negativas y no con otro tipo de intervenciones positivas. La autora ofrece una serie de sugerencias para fortalecer la investigación sobre las intervenciones basadas en la gratitud, tales como cuidar el diseño, específicamente empleando grupos de comparación neutros, e incluir información cualitativa. Sin embargo, el mayor énfasis lo hace en la inclusión de contextos multiculturales, dado que la fortaleza de la gratitud, según la autora, es sensible a las prácticas y costumbres propias de cada cultura.

Discusión

Existe evidencia de la eficacia de las intervenciones de psicología positiva, entre ellas las que se enfocan en el entrenamiento de la gratitud, para la promoción del bienestar y la reducción de los niveles de ansiedad y depresión (Benoit y Gabola, 2021; Wood et al., 2008). Sin embargo, estos últimos han mostrado efectos modestos sobre dichos síntomas (Boggiss et al., 2020; Cregg y Cheavens, 2021). Aunque algunos aspectos del bienestar han sido abordados eficazmente mediante intervenciones basadas en la gratitud, los efectos no han sido completamente consistentes ni uniformes en diferentes dominios ni para diversos grupos demográficos (Saboor et al., 2024; Solanes et al., 2020).

Huston et al. (2024), a partir de un metaanálisis, señalan que la gratitud como disposición se asocia con beneficios como una mejor salud cardiovascular, mayor calidad del sueño, mejores funciones inmunológicas y una recuperación más rápida de ciertas enfermedades. Sin embargo, los hallazgos en este ámbito aún arrojan resultados mixtos (Boggiss et al., 2020).

Es importante destacar el papel de la gratitud, ya que existe evidencia de que su entrenamiento puede ser una herramienta eficaz contra las adicciones,

particularmente la adicción al tabaco (Wang et al., 2024). Asimismo, hay estudios que han demostrado su utilidad para prevenir el suicidio en adolescentes (Falco et al., 2024).

Con el apoyo del lenguaje simbólico contingencial, así como de una teoría que organice mejor el abordaje de las fortalezas de carácter (Ciarrochi et al., 2022), el campo de las intervenciones de psicología positiva basadas en la gratitud podría alcanzar un mayor desarrollo. Esto sería particularmente necesario y deseable desde una perspectiva de salud pública, permitiendo implementar intervenciones en línea de bajo costo dirigidas a amplios sectores de la población que podrían beneficiarse.

Referencias bibliográficas

- Algoe, S. B. y Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: the 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 105-127. <https://doi.org/10.1080/17439760802650519>
- Benoit, V. y Gabola, P. (2021). Effects of Positive Psychology Interventions on the Well-Being of Young Children: A Systematic Literature Review. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 12065, 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212065>
- Boggiss, A. L., Consedine, N. S., Brenton-Peters, J. M., Hofman, P. L. y Serlachius, A. S. (2020). A systematic review of gratitude interventions: Effects on physical health and health behaviors. *Journal of Psychosomatic Research*, 135, 110165, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110165>
- Ciarrochi, J. Hayes, S., Oades, L. G. y Hofmann, S. G. (2022). Toward a Unified Framework for Positive Psychology Interventions: Evidence-Based Processes of Change in Coaching, Prevention, and Training. *Frontiers in Psychology*, 12, 809362, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.809362>
- Cregg, D.R. y Cheavens, J.S. (2021). Gratitude Interventions: Effective Self-help? A Meta-analysis of the Impact on Symptoms of Depression and Anxiety. *Journal of Happiness Studies*, 22, 413-445 <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00236-6>

- Dickens, L. R. (2019). Gratitude interventions: Meta-analytic support for numerous personal benefits, with caveats. En L. Van Zyl y Sr., S. Rothmann (eds) *Positive psychological intervention design and protocols for multicultural contexts* (pp. 127-147). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_6
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.37>
- Falcó, R., Falcon, S., Moreno-Amador, B., Piqueras, J. A. y Marzo, J. C. (2024). Which psychosocial strengths could combat the adolescent suicide spectrum? Dissecting the covitality model. *Psychosocial Intervention*, 33(3), 133-146. <https://doi.org/10.5093/pi2024a9>
- Froh, J. J., Sefick, W. J. y Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- Huston, G. E., Law, K. H., Teague, S., Pardon, M., Muller, J. L., Jackson, B. y Dimmock, J. A. (2024). Understanding and optimising gratitude interventions: the right methods for the right people at the right time. *Psychology & Health*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08870446.2024.2336042>
- Layous, K., Sweeny, K., Armenta, C., Na, S., Choi, I., Lyubomirsky, S. (2017). The proximal experience of gratitude. *PLoS ONE* 12(7), e0179123, 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179123>
- Mechner, F. (2008). Behavioral contingency analysis. *Behavioral Processes*, 78, 124-144. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2008.01.013>
- Mechner, F. (2011). Why behavior analysis needs a formal symbolic language for codifying behavioral contingencies. *European Journal of Behavior Analysis*, 12(1), 93-104. <https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434357>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.

- Saboore S, Medina A. y Marciano L. (2024). Application of Positive Psychology in Digital Interventions for Children, Adolescents, and Young Adults: Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Trials. *JMIR Ment Health*, 11, e56045, 1-25. <https://doi.org/10.2196/56045>
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Solanes, A., Albajes-Eizagirre, A., Fullana, M. A., Fortea, L., Fusar-Poli, P., Torret, C., Solé, B., Bonnin- C. M., Shin, J. I., Vieta, E. y Radua, J. (2020). Can we increase the subjective well-being of the general population? An umbrella review of the evidence. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 14(1), 50-64. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.08.002>
- Tangney, J. P., Stuewig, J. y Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Wang, K., Rees, V. W., Dorison, C. A., Kawachi, I. y Lerner, J. (2024). The role of positive emotion in harmful health behavior: Implications for theory and public health campaigns. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 121(28), e2320750121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2320750121>
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T. y Russell, L. K. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 431-452. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A. y Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 854-871. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.003>

Consumo autónomo en infantes con riesgo de desnutrición: Microanálisis de las interacciones cuidador-niño

Self-feeding in toddlers at risk of malnutrition: Microanalysis of caregiver-child interactions

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

Assol Cortés Moreno¹
Addalid Sánchez Hernández²
Rosendo Hernández Castro³

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.6>
Licencia CC BY 4.0.

1 Magister en Metodología de la investigación en Psicología. Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano, FES Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Autora para correspondencia: Avenida de los Barrios Número 1, Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, Código postal: 54090.

Correo electrónico: assol@unam.mx. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5944-3733>

2 Magister en Salud Pública. Carrera de Psicología SUAYED. FES Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, Código postal: 54090.

Correo electrónico: addalid.sanchez@iztacala.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8277-0647>

3 Magister en Metodología de la investigación en Psicología. Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano, FES Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida de los Barrios Número 1, Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, Código postal: 54090.

Correo electrónico: rosendoh@unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6534-7991>

Resumen

La promoción de la autonomía en la alimentación complementaria es esencial para el desarrollo de hábitos alimenticios adecuados y la autorregulación de la ingesta. Este estudio evaluó la prevalencia del consumo autónomo y su relación con las conductas de los cuidadores en una muestra de 21 niños desnutridos o en riesgo de desnutrición, de entre 6 y 18 meses. Mediante un sistema de categorías basado en la observación directa de interacciones cuidador-niño, se analizaron las conductas de las cuidadoras al alimentar al infante, así como la aceptación por parte del niño y el grado de autonomía en el consumo de alimentos sólidos y líquidos. Los resultados mostraron que la prevalencia del consumo autónomo fue baja en todos los grupos de edad, predominando las conductas de alimentación dependiente, en las que los cuidadores ofrecían alimentos directamente en la boca del niño. Aunque se observó un ligero aumento en la autonomía alimentaria con la edad, no hubo diferencias significativas según esta. Además, se identificó una correlación negativa entre la atención del niño a estímulos no alimentarios y el consumo de sólidos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de promover prácticas alimentarias que fomenten la autonomía y la autorregulación para mejorar el estado nutricional.

Palabras clave: consumo autónomo; desnutrición; alimentación complementaria; conductas de cuidadores

Abstract

Encouraging autonomy during complementary feeding is essential for developing healthy eating habits and self-regulation. This study assessed the prevalence of self-feeding and its correlation with caregivers' behaviors in 21 malnourished or at-risk infants aged 6 to 18 months. Using a category-based system through direct observation of caregiver-child interactions during feeding, caregiver behaviors and the child's acceptance and autonomy in consuming solid and liquid foods were analyzed. The results indicated a low prevalence of self-feeding across all age groups, with dependent feeding behaviors being more common, such as caregivers frequently offering food directly into the child's mouth. Although a slight increase in feeding autonomy was observed with age, no significant age-related differences were found. Additionally, a negative correlation was found between the child's attention to non-food-related stimuli and solid food intake. These findings emphasize the importance of promoting feeding practices that support autonomy and self-regulation to improve nutritional status.

Keywords: self-feeding; malnutrition; complementary feeding; caregiver behaviors

Consumo autónomo en infantes con riesgo de desnutrición: microanálisis de las interacciones cuidador-niño

La etapa de la alimentación complementaria, que comienza en el primer año de vida y se extiende hasta el final del segundo, es un período crucial para el crecimiento y desarrollo del niño. También lo es para la formación de los hábitos de alimentación que determinarán su condición nutricional posterior. Este período se caracteriza por la transición entre la lactancia exclusiva y la integración a la dieta familiar. Durante esta etapa, generalmente se introducen paulatinamente alimentos sólidos de diversos grupos a la dieta del infante, dado que la lactancia exclusiva deja de aportar todos los nutrientes que demanda el acelerado crecimiento del organismo.

Con el objetivo de evitar problemas de deglución y el desarrollo de alergias, así como maximizar los beneficios de la alimentación al seno materno, los especialistas recomiendan la introducción de alimentos sólidos a partir del sexto mes de edad, posterior a una fase de lactancia exclusiva (Arabi et al., 2012; Lara et al., 2020; Organización Panamericana de la Salud, 2010; Pardío-López, 2012). En este proceso pueden surgir problemas en la conducta alimentaria infantil, a menudo derivados de prácticas parentales ineficaces. Estas pueden afectar la autorregulación de la ingesta, vinculada con los ciclos de hambre y saciedad, derivando en dos posibles resultados: el consumo excesivo de alimentos, que más adelante podría llevar al niño a desarrollar sobrepeso (Gooze et al., 2011; Savage et al., 2007; Schneider-Worthington et al., 2023; Townsend y Pitchford, 2012), o la pérdida de apetito, que resultaría en un menor consumo de alimentos y, por ende, en una disminución del peso y del crecimiento lineal (Ramsay, 2016; Wright y Birks, 2000; Wright et al., 2007).

Entre los problemas más relevantes reportados durante la introducción de alimentos sólidos están el rechazo de los alimentos, especialmente los desconocidos (neofobia); los episodios de alimentación prolongados, caracterizados por conductas como “picotear” la comida y distraerse, y la alimentación pasiva cuando el niño ya posee las capacidades motrices y de deglución necesarias para alimentarse de manera autónoma.

Cuando el niño se distrae y el adulto no utiliza estrategias adecuadas para dirigirlo hacia la comida, el contexto de alimentación se torna estresante para ambos miembros de la díada, fomentando en el niño una reticencia generalizada hacia la ingesta de alimentos (Piazza et al., 2003;

Ramsay, 2004; Wright et al., 2007). En este sentido, el rechazo de los alimentos, especialmente en forma de neofobia, debe ser enfrentado por el cuidador mediante prácticas efectivas que fomenten el consumo del infante. De lo contrario, este rechazo podría traducirse en una dieta insuficiente en cantidad y variedad en edades posteriores (Savage et al., 2007).

Por otro lado, el grado de autonomía que el niño desarrolla conforme aumentan sus capacidades motrices —como mantenerse sentado, sostener una cuchara, coordinar los movimientos para llevar la comida a la boca, masticar y deglutir el alimento sin ahogarse— le permite regular el apetito y consumir los nutrientes necesarios para su desarrollo, siempre que la familia disponga de alimentos en cantidad suficiente y con calidad adecuada. En niños con desarrollo normal, estas habilidades aparecen entre los 4 y los 24 meses de edad. Por ejemplo, entre los 9 y los 14 meses pueden ingerir líquidos de manera completamente autónoma (Carruth et al., 2004), entre los 7 y los 12 meses consumen alimentos en trozos prensándolos con los dedos (Daniels et al., 2015) y entre los 9 y los 16 meses comen sólidos sin ayuda utilizando cuchara (Carruth et al., 2004; Carruth y Skinner, 2002; Da Silveira et al., 2013).

Diferentes dimensiones definen los estilos en la primera fase de alimentación sólida. Entre estas se incluyen la duración de la lactancia, el uso de biberón, la edad de introducción del primer alimento sólido y el orden en que se presentan alimentos de grupos específicos, como cereales, frutas, alimentos de origen animal y vegetales (Bhanderi et al., 2011; Kruger y Gericke, 2003).

Algunas investigaciones han encontrado que la lactancia exclusiva más allá del año deviene en bajo peso a los 18 meses (Caulfield et al., 1996) y a los 36 meses (Fawzi, 1998), ya que el menor no recibe la cantidad necesaria de nutrimentos esenciales para su desarrollo. Sin embargo, algunos autores cuestionan los efectos negativos de esta práctica en países con bajos niveles de desarrollo, en relación con los beneficios que puede proveer, debido a que se le considera la única fuente de aporte nutrimental y de protección contra infecciones gastrointestinales (Mølbak et al., 1997). El uso de biberón con bebidas distintas a la leche se asocia con la detención del crecimiento, porque desplaza el consumo de alimentos con mayor aporte de calorías y nutrimentos macronutrientes (Smith y Lifshitz, 1994). En contraparte, el empleo permanente de biberón con fórmulas lácteas durante la etapa de alimentación complementaria predispone al infante a una ganancia

de peso mayor a la requerida para su edad, poniéndolo en riesgo de obesidad (Gooze et al., 2011; Savage et al., 2007).

En cuanto a la dimensión de la autonomía, se distinguen dos estilos empleados por los cuidadores en la introducción de alimentos sólidos: la *ablactación guiada por el niño*, que se refiere a un estilo de alimentación donde el infante es capaz de alimentarse a sí mismo siguiendo un ritmo elegido por él, y la *ablactación guiada por la madre* u otro cuidador, donde el adulto ofrece el alimento utilizando una cuchara y decide, en lugar del niño, la cadencia del consumo. Distintos estudios indican que el estilo guiado por el niño facilita el desarrollo de la autorregulación y el consumo adecuado de los requerimientos nutrimentales, evitando problemas de sobrepeso en edades posteriores (Arden y Abbott, 2015; Morison et al., 2016; Rowan y Harris, 2012). Es importante señalar que existe una diferencia entre las prácticas que promueven la alimentación autónoma y aquellas que algunos autores identifican como un estilo de alimentación pasiva o *laissez-faire* (negligente). Las primeras buscan fomentar el desarrollo de hábitos alimentarios en el niño con base en los recursos conductuales recién adquiridos, mientras que las segundas se caracterizan por la falta de atención al niño y el poco esfuerzo del cuidador por alentar al infante a consumir el alimento ofrecido (Brown y Lee, 2011; Wondafrash et al., 2012).

Si bien los estudios anteriores iluminan los procesos que favorecen una alimentación correcta para mantener un estado eutrófico en los infantes, una de las limitaciones metodológicas para analizar el grado de involucramiento del adulto y la manera en que este moldea el consumo del infante durante la etapa de alimentación complementaria es el empleo de cuestionarios respondidos por los cuidadores del niño (Arden y Abbott, 2015; Brown y Lee, 2011; Morison et al., 2016; Townsend y Pitchford, 2012), los cuales en ocasiones se aplican vía telefónica o por internet. Esta forma de medir las prácticas de alimentación presenta al menos dos inconvenientes: 1) la imprecisión de la medida debido a la subjetividad al recordar y/o valorar la propia conducta; y 2) la posibilidad de que quien responde el cuestionario esté influido por la deseabilidad social, respondiendo con base en lo que considera una conducta apropiada y no en su conducta real. Son escasos los estudios que aportan datos obtenidos mediante la observación directa utilizando análisis funcionales de los patrones de interacción entre el niño y su cuidador en situaciones de alimentación, para relacionarlos con el consumo del niño (Piazza et al., 2003; van Dijk et al., 2009; van Dijk et al., 2016).

Estas investigaciones se enfocan predominantemente en las acciones de los padres de niños hospitalizados, cuyas condiciones médicas particulares dificultan el establecimiento de patrones de alimentación.

Partiendo de la suposición de que las acciones del adulto regulan la situación de alimentación del niño e influyen en cómo este consume el alimento y aprende a autorregular su ingesta, se vuelve necesario estudiar los patrones interactivos que ocurren de manera natural en situaciones cotidianas. El microanálisis de la dinámica de las interacciones entre el cuidador y el niño, que fomentan o inhiben la autonomía para comer en niños en edad de alimentación complementaria, puede proporcionar información valiosa sobre el desarrollo de estilos de ingesta.

Considerando los elementos planteados anteriormente, el propósito de esta investigación fue evaluar la prevalencia del consumo autónomo en niños con problemas de desnutrición durante el periodo de alimentación complementaria y analizar su relación con las conductas de los cuidadores. El estudio de variables específicas de las prácticas de alimentación parental, como la identificación de conductas efectivas de los cuidadores para fomentar el consumo autónomo, puede ser de utilidad para diseñar intervenciones dirigidas al alivio de la desnutrición temprana.

Hipótesis:

1. Los niños con mayor prevalencia de consumo autónomo de alimentos sólidos consumirán mayor cantidad que aquellos que reciben alimento de su cuidador.
2. En los niños mayores prevalecerá el consumo autónomo de alimentos sólidos y líquidos.
3. Los comportamientos de consumo dependiente y autónomo del niño se relacionarán con comportamientos específicos de los cuidadores.

Método

Participantes

Se incluyó una muestra no aleatoria por conveniencia conformada por veintiún niños desnutridos o en riesgo de desnutrición, de entre 6 y 18 meses ($M = 10.91$, $DE = 3.09$), y sus cuidadores principales. La desnutrición se definió como la ubicación de dos o más desviaciones estándar por debajo de la mediana en cualquiera de los parámetros de peso para la longitud, peso para la edad o longitud para la edad, según la referencia de la Organización Mundial de la Salud (2011). El riesgo de desnutrición se determinó por la ubicación de dichas puntuaciones entre una y dos desviaciones estándar por debajo de la mediana en los mismos parámetros.

Los cuidadores fueron convocados en cuatro Centros de Salud del Instituto de Salud del Estado de México (ISEM) ubicados en los municipios de Tlalnepantla y Coyotepec. La edad promedio de las cuidadoras fue de 27 años ($DE = 9.12$); 19 eran madres y dos, abuelas. De acuerdo con los indicadores propuestos por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2009), todas las familias, excepto una, presentaron algún grado de vulnerabilidad. Una descripción más detallada de la muestra se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1*Datos sociodemográficos de la muestra*

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>
Edad del cuidador	27.0	9.12
Edad de la madre	24.9	5.9
Edad del padre	25.0	10.7
Años de estudio madre	10.6	4.2
Años de estudio padre	8.8	5.3
Variable	N	%
Sexo del niño		
Masculino	6	28.6
Femenino	15	71.4
Tipo de cuidador		
Madre	19	90.5
Abuela	2	9.5
Presencia del padre en la familia		
Sí	16	76.2
No	5	23.8
Índice de bienestar		
Pobreza multidimensional extrema	5	23.8
Pobreza multidimensional moderada	11	52.4
Vulnerabilidad por ingresos	4	19.0
No pobre y no vulnerable	1	4.8

Aparatos y materiales

Para obtener los indicadores antropométricos se utilizó un infantómetro marca SECA con precisión de 1 mm y una báscula digital pesa bebés marca SECA con precisión de 100 g. Los parámetros de crecimiento se calcularon utilizando el software WHO *Anthro*, versión 3.2.2, con el cual se generaron las puntuaciones *z* y se estimó el estado nutricional del niño (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

Se empleó una báscula digital con precisión de 10 g para pesar los alimentos consumidos por los niños durante las sesiones de alimentación, las cuales fueron registradas con cámaras de video digitales. Los videos se

analizaron mediante el software especializado para análisis observacional *The Observer XT*, versión 15 (Noldus, 2020). También se utilizaron los formatos correspondientes a los distintos cuestionarios aplicados.

Diseño

Se adoptó un diseño de campo prospectivo, no experimental y transversal, utilizando un método de observación sistemática. Las variables dependientes fueron el consumo de alimentos sólidos y líquidos, así como el estado nutricional del infante. Las variables exploradas como posibles fuentes de explicación incluyeron las interacciones entre el infante y su cuidador durante la comida, factores sociodemográficos y la condición nutricional histórica, evaluada a través de indicadores como el peso al nacer y la edad en la que se introdujo el primer alimento sólido.

Instrumentos y medidas

Cuestionario de datos sociodemográficos e historia de salud

Se utilizó un cuestionario para recopilar información sobre la escolaridad y edad de la madre y el padre, tipo de trabajo, tipo de familia, número de hijos, descripción de los servicios disponibles en la vivienda, ingreso mensual, y una sección enfocada en explorar la historia de salud, antecedentes médicos y nutricionales de la familia y del niño.

Instrumento del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)

Se empleó la Metodología para la Medición de la Pobreza Multidimensional (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2014) para determinar si los ingresos familiares eran suficientes para cubrir las necesidades básicas y si las familias presentaban carencias en alguno de los seis indicadores. Esto permitió identificar a la población en situación de pobreza multidimensional.

Consumo de alimentos en la sesión

El consumo de alimentos se midió calculando la diferencia de peso, expresada en gramos, entre los alimentos ofrecidos antes del inicio de la sesión y los que permanecieron al término de esta. Se obtuvieron dos medidas: el peso de los alimentos sólidos consumidos y el peso de los líquidos consumidos.

Taxonomía de las interacciones cuidador-niño en situación de alimentación

A partir de un sistema integral de categorías empleado en un proyecto general relacionado (Cortés-Moreno y Méndez-Lozano, 2012), se seleccionaron aquellas categorías que reflejan el grado de autonomía en el consumo infantil (sólidos y líquidos) y las conductas de los adultos relacionadas con este aspecto de la práctica alimentaria. Las categorías utilizadas se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Categorías para el niño y el cuidador

Niño	Cuidador
Consume por sí mismo (líquido/sólido)	Da en la boca (líquido/sólido)
	Se retracta
Acepta (líquido/sólido)	Observa
Pide	Instiga (atrae la atención hacia la comida)
Se distrae	
Negativa	Prepara
Conductas ajenas a la alimentación	Conductas ajenas a la alimentación

Procedimiento

Tras la firma del consentimiento informado, se tomaron las medidas de peso y talla siguiendo la metodología indicada por la OMS (Onyango y de Onis, 2008), y se determinó el estado de nutrición del menor. Posteriormente, se acudió al hogar de los participantes para realizar un registro videograbado en tres ocasiones no consecutivas del momento en que el niño recibía alguna de sus comidas principales, generalmente al mediodía.

Se solicitó a la cuidadora que alimentara al niño como lo hacía habitualmente, respetando el lugar, el tipo de alimentos, los utensilios y las personas que generalmente acompañaban al menor. Una vez establecida la ubicación de la cuidadora y del niño, se colocó la videocámara para captar la interacción de ambos y registrar la comida que el niño consumía. En caso de que la cuidadora abandonara el encuadre, se continuaba grabando al menor, salvo que este también saliera del cuadro; en ese caso, la cámara lo seguía. Si transcurría más de un minuto sin interacción con los alimentos, la grabación se suspendía hasta que el niño volviera a comer.

La grabación comenzaba cuando la comida estaba servida y el niño se encontraba en posición para comer, y concluía cuando el niño terminaba sus alimentos y la cuidadora retiraba los utensilios, o bien, cuando el niño mostraba reticencia a comer y la cuidadora lo retiraba del lugar donde le daba de comer (mesa, silla, cama, etc.). Antes de que el niño se sentara a comer, se pesaban las porciones de alimentos líquidos y sólidos, y al término de la sesión se volvían a pesar para estimar la cantidad consumida.

Los videos fueron codificados por observadores entrenados, quienes obtuvieron índices de confiabilidad con valores *Kappa* de Cohen entre .77 y .90 al comparar las categorías conductuales segundo a segundo. La codificación se realizó configurando el software observacional para registrar eventos, empleando dos canales correspondientes a las dimensiones conductuales: presentación de alimentos por parte de la cuidadora y consumo de alimentos por parte del infante.

Plan de análisis

Se formaron tres grupos de edad: de 7 a 9 meses, de 10 a 12 meses y de 13 a 18 meses. Para cada grupo se computaron análisis descriptivos de las variables demográficas, estado de nutrición, peso al nacer y edad del primer consumo de alimentos sólidos. A través del módulo de análisis del software observacional, se calcularon las duraciones relativas de cada categoría conductual por sesión.

Los datos obtenidos de las tres sesiones se promediaron para llevar a cabo los análisis descriptivos y no paramétricos. Estos últimos permitieron comparar los grupos de edad en relación con las variables sociodemográficas y de historia de salud.

Utilizando el coeficiente Rho de Spearman, se calcularon las correlaciones entre la cantidad de alimentos consumidos, la edad del niño y las categorías de autonomía o dependencia al comer. Además, se determinaron las correlaciones entre las categorías de comportamiento de los cuidadores y las del niño. Los análisis se realizaron empleando el software estadístico *Jamovi*, versión 2.3.21 (The jamovi project, 2022).

Consideraciones éticas

Este estudio se llevó a cabo conforme a los principios y normas de conducta establecidos en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Resultados

Variables sociodemográficas y de estado de salud en los grupos de edad

Se exploraron las posibles diferencias entre los grupos de edad en relación con factores sociodemográficos mediante una prueba de *Kruskal-Wallis*. No se encontraron diferencias significativas en las variables correspondientes a la edad del cuidador, del padre o de la madre, los años de estudio de los progenitores, el número de personas que conviven con el niño ni en el índice de bienestar.

En contraste, al analizar el estado de nutrición y las variables de peso al nacer y edad de introducción de alimentos sólidos (Tabla 3), se observó una diferencia significativa relacionada con el parámetro de peso para la longitud, con un tamaño del efecto grande ($\chi^2(2, N = 21) = 7.53, p < .05, \varepsilon^2 = 0.38$). Esta diferencia se debió a que los niños del grupo de 10 a 12 meses presentaron un estado de desnutrición reciente más pronunciado. Aunque otras variables, como la longitud para la edad y el peso al nacer, no alcanzaron significancia estadística, tuvieron tamaños del efecto moderados ($\varepsilon^2 = 0.24$ y $\varepsilon^2 = 0.20$, respectivamente). La edad de inicio en el consumo de alimentos sólidos no mostró diferencias significativas asociadas con la edad, ya que en los tres grupos fue aproximadamente de cuatro meses y medio; el tamaño del efecto para este indicador fue muy débil ($\varepsilon^2 = 0.02$).

Tabla 3

Descriptivos del estado nutricional de los niños en puntuaciones z, el tiempo de lactancia y la edad de ablactación por grupo de edad (GE)

Indicadores	Grupo de edad									$\chi^2_{(2,21)}$
	7 a 9 (n = 8)			10 a 12 (n = 7)			13-18 (n = 6)			
	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE	
P/L	0.12	-0.04	1.17	-1.49	-1.50	0.64	-0.42	-0.39	0.87	7.53*
P/E	-0.75	-0.78	0.76	-1.29	-1.05	0.57	-1.19	-1.38	0.66	2.16
L/E	-1.42	-1.75	1.06	-0.34	-0.05	1.56	-1.86	-1.93	0.29	4.83
PN	3.10	3.17	0.33	3.01	2.80	0.56	2.58	3.98	0.33	4.19*
EIS	4.50	4.50	1.19	4.14	5.00	1.77	4.33	0.31	1.03	0.06

Nota: PL (peso para la longitud), PE (peso para la edad), LE (longitud para la edad), PN (peso al nacer) y EIS (edad de introducción alimentos sólidos). * < .05.

Relación entre consumo de alimentos y grado de autonomía

La duración del episodio de alimentación fue, en promedio, de $M = 18.28$ minutos ($DE = 17.33$) para el grupo de 7 a 9 meses, de $M = 11.72$ minutos ($DE = 5.40$) para el grupo de 10 a 12 meses, y de $M = 18.53$ minutos ($DE = 7.27$) para el grupo de 13 a 18 meses.

Durante las sesiones videograbadas, el grupo de mayor edad (13-18 meses) consumió más alimentos sólidos ($M = 92.38$ g, $DE = 42.00$), seguido por el grupo de 7 a 9 meses ($M = 59.09$ g, $DE = 49.27$). El grupo de 10 a 12 meses consumió menos alimentos sólidos ($M = 48.94$ g, $DE = 30.23$). Estas diferencias no fueron significativas ($\chi^2(2, N = 21) = 3.51, p > .05$), pero el tamaño del efecto fue moderado ($\epsilon^2 = 0.18$).

La misma tendencia se observó en el consumo de líquidos: los infantes de mayor edad consumieron más, seguidos por los de menor edad, y finalmente, por los de edad intermedia ($M = 39.42$ g, $DE = 27.75$; $M = 20.72$ g, $DE = 13.03$, y $M = 19.61$ g, $DE = 13.49$, respectivamente). Tampoco se encontraron diferencias significativas, y el tamaño del efecto fue similar.

Examinando las estadísticas descriptivas de las categorías interactivas correspondientes al infante (Tabla 4), se observó que, en todas las edades, la conducta predominante fue atender a aspectos del ambiente diferentes de la comida, mientras que las conductas relacionadas con el consumo autónomo del niño ocuparon la menor parte del tiempo. La categoría “Sí mismo sólido” representó entre el 0.78 % y el 2.42 % del tiempo total de las sesiones, mientras que “Sí mismo líquido” osciló entre el 0.31 % y el 1.13 %.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las categorías conductas de autonomía o dependencia al comer por grupo de edad.

Categorías	Grupo de edad									$\chi^2_{(2,21)}$
	7 a 9 (n = 8)			10 a 12 (n = 7)			13-18 (n = 6)			
Infante	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	
<i>Sí mismo líquido</i>	0.31	0.00	0.74	1.13	0.14	2.31	0.99	0.57	1.39	2.76
<i>Sí mismo sólido</i>	0.78	0.04	1.50	1.41	0.38	2.11	2.42	0.66	3.51	3.90
<i>Acepta Líquido</i>	8.16	2.69	15.05	6.36	6.18	3.98	3.35	3.01	2.03	2.01
<i>Acepta sólido</i>	17.18	14.60	8.10	11.94	9.65	4.82	6.83	7.46	2.34	9.34**
<i>Negativa</i>	3.91	1.99	5.08	7.31	5.55	5.97	12.50	10.57	3.88	7.71*
<i>Conductas ajenas</i>	21.18	19.08	17.47	19.95	17.80	14.79	17.20	16.85	5.31	0.22

* < .05, ** < .01. Los datos muestran las duraciones relativas promediadas de tres sesiones de video registro.

Se exploró la relación entre la autonomía del niño para comer y la cantidad de alimento consumido utilizando la prueba Rho de Spearman. Las correlaciones fueron bajas y no significativas para alimentos sólidos ($\rho(20) = .14, p > .05$) y líquidos ($\rho(20) = .15, p > .05$).

La única categoría que mostró una correlación negativa significativa con el peso del alimento sólido ingerido fue la de “Conductas ajenas a la comida” ($\rho(20) = -0.46, p < .05$), lo que indica que cuando el niño presta atención a otros aspectos del ambiente, consume menos alimentos. Por otro lado, el consumo de líquidos presentó una correlación positiva fuerte con la dependencia respecto a la cuidadora en la categoría “Sí mismo líquido” ($\rho(20) = 0.58, p < .01$).

También se encontró una correlación marginalmente significativa entre el tiempo que el niño prestaba atención a otros aspectos distintos de la comida y la duración del episodio de alimentación ($\rho(20) = 0.39, p = .08$).

Progresión de la autonomía del consumo en función de la edad

En la Tabla 4 se observan las diferencias entre grupos de edad en las categorías conductuales que reflejan el grado de independencia o dependencia del niño respecto del adulto al momento de comer. Los valores de las categorías relacionadas con el consumo autónomo (“Sí mismo líquido” y “Sí mismo sólido”) muestran una ligera tendencia al incremento, pero estas diferencias entre grupos de edad no son suficientes para alcanzar significancia estadística. En contraste, dos indicadores reflejan cierta independencia del niño frente a las acciones del adulto: la disminución sostenida de la conducta “Acepta sólido” ($\chi^2_{(2, N=21)} = 9.34, p < .01, \varepsilon^2 = 0.47$) y el incremento de las negativas hacia lo que la cuidadora le ofrece para comer ($\chi^2_{(2, N=21)} = 7.71, p < .05, \varepsilon^2 = 0.39$), ambas con un tamaño del efecto grande.

Asimismo, se encontró una correlación negativa entre la edad del niño y la categoría “Acepta sólido” ($\rho_{(20)} = -0.58, p < .01$), así como una correlación positiva con la categoría “Negativa” ($\rho_{(20)} = 0.48, p < .01$). Esto sugiere que, a mayor edad, los niños tienden a rechazar el alimento ofrecido por la cuidadora y no lo consumen de esa forma.

Relación entre los tipos de consumo infantil (dependiente y autónomo) y las conductas de la cuidadora

En los tres grupos de edad, la categoría de conducta de las cuidadoras con mayor prevalencia fue “Prepara”, que representó alrededor del 40 % del tiempo. Esta categoría incluyó acciones como disponer los alimentos y bebidas para el consumo del niño, servirlos, asegurarse de la temperatura y agitar las bebidas en el recipiente. Por otro lado, las conductas de dar en la boca alimentos sólidos y bebidas disminuyeron en prevalencia a medida que aumentaba la edad de los niños, mientras que las conductas de retractarse de estos ofrecimientos mostraron un aumento. Sin embargo, solo la categoría “Boca sólidos” presentó diferencias significativas ($\chi^2_{(2, N=21)} = 7.85, p < .05, \varepsilon^2 = 0.39$).

Tabla 5*Estadísticos descriptivos de las categorías del cuidador por grupo de edad*

Categorías	Grupo de edad									$\chi^2_{(2)}$
	7 a 9 (n = 8)			10 a 12 (n = 7)			13-18 (n = 6)			
Cuidador	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	
<i>Boca Sólidos</i>	8.73	3.17	15.11	6.64	4.99	4.44	3.33	3.16	2.11	7.85*
<i>Boca Líquidos</i>	22.39	18.58	11.38	15.50	15.49	6.33	9.45	10.11	3.92	1.89
<i>Retractarse</i>	2.68	2.71	1.59	5.79	5.02	4.26	6.68	5.61	4.04	5.02
<i>Observar</i>	8.21	3.85	10.22	7.73	6.33	7.35	9.43	8.65	3.01	1.47
<i>Instigar</i>	0.61	0.46	0.45	0.42	0.42	0.27	1.30	0.98	1.34	2.10
<i>Preparar</i>	39.53	41.97	11.66	40.98	43.95	14.98	44.50	47.32	14.94	0.61
<i>Conductas ajenas</i>	17.42	14.70	13.07	21.03	18.13	10.61	23.88	21.85	12.90	1.09

Nota: * < .05. Los datos muestran las duraciones relativas promediadas de tres sesiones de video registro.

Al analizar las covariaciones entre algunas categorías del niño y la edad, esta última se introdujo como variable de control en las pruebas de correlación para identificar correspondencias entre los comportamientos infantiles y las conductas de las cuidadoras.

Las relaciones principales entre las conductas de la cuidadora y el infante incluyeron correspondencias casi totales entre ofrecer alimento o bebida en la boca y aceptarlo. Las correlaciones positivas fueron altas tanto para el alimento sólido ($\rho_{(20)} = 0.91, p < .01$) como para la bebida ($\rho_{(20)} = 0.98, p < .01$). Asimismo, se observó sincronía entre las negativas del niño y las retracciones del adulto ($\rho_{(20)} = 0.76, p < .01$).

Otras conductas vinculadas con la autonomía del niño para comer fueron la observación (“Observa”) de la madre hacia lo que el niño hacía ($\rho_{(20)} = 0.57, p < .01$), así como la atención de la cuidadora hacia aspectos

diferentes de la alimentación del niño ($\rho_{(20)} = 0.54, p < .05$). Ambas conductas se caracterizan por no intervenir directamente en el consumo del infante.

Finalmente, las conductas infantiles no relacionadas con la comida mostraron asociaciones positivas con comportamientos similares de las cuidadoras ($\rho_{(20)} = 0.67, p < .01$) y asociaciones negativas con la conducta de preparar los alimentos ($\rho_{(20)} = -0.57, p < .01$).

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la prevalencia del consumo autónomo en niños con problemas de desnutrición durante el periodo de alimentación complementaria y analizar su relación con las conductas de los cuidadores. Los resultados obtenidos aportan información relevante sobre los patrones de alimentación infantil y su relación con las prácticas parentales, lo que podría ser fundamental para desarrollar intervenciones orientadas a mejorar el estado nutricional de niños vulnerables.

La primera hipótesis, que planteaba que los niños con mayor prevalencia de consumo autónomo de alimentos sólidos consumirían mayor cantidad que aquellos que reciben alimento de su cuidador, no se confirmó. Los resultados no evidenciaron esta relación, posiblemente porque los infantes del estudio presentaron valores mínimos en las categorías relacionadas con el consumo autónomo. Uno de los hallazgos más destacados es la baja prevalencia del consumo autónomo en niños, especialmente en la ingesta de alimentos sólidos. Incluso en el grupo de 13 a 18 meses, la proporción de tiempo destinada al consumo autónomo fue menor al 3 % del episodio total. En línea con estudios previos, se observó que los niños que no desarrollan habilidades motoras y cognitivas adecuadas para alimentarse por sí mismos tienen más probabilidades de experimentar dificultades nutricionales (Carruth et al., 2004; Piazza et al., 2003; Ramírez-Silva et al., 2024). Este fenómeno podría explicarse porque los cuidadores tienden a adoptar estrategias de mayor control, interviniendo de manera constante durante las comidas, lo que limita las oportunidades del menor para practicar el consumo autónomo (Arden y Abbott, 2015). Dichas conductas podrían contribuir a la persistencia de los problemas nutricionales al inhibir la autorregulación de la ingesta alimentaria en el niño (Savage et al., 2007).

Además, la correlación negativa entre el consumo autónomo y las conductas ajenas a la alimentación por parte del niño sugiere que los cuidadores no siempre emplean estrategias efectivas para mantener la atención del niño en la comida; incluso ellos también dirigen su atención a aspectos distintos a la situación. Cuando los cuidadores no logran redirigir adecuadamente la atención del niño hacia los alimentos, el episodio de alimentación tiende a prolongarse, como se encontró en este estudio, lo que puede generar frustración tanto en el niño como en el cuidador y afectar negativamente el consumo de alimentos (Ramsay, 2016). Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan que un ambiente de alimentación estresante puede llevar al niño a rechazar los alimentos (Wright et al., 2007).

En cuanto a la segunda hipótesis, que planteaba que en los niños mayores prevalecería el consumo autónomo de alimentos sólidos y líquidos, el estudio reveló que, aunque la autonomía en la alimentación tiende a aumentar con la edad, las diferencias entre los grupos de edad en cuanto a la prevalencia del consumo autónomo no fueron estadísticamente significativas. Además, los niños de los grupos de mayor edad (10-12 y 13-18 meses), contrariamente a lo esperado (Carruth et al., 2004; Lara et al., 2020), mostraron una proporción mayor de dependencia del adulto en comparación con el consumo autónomo. Este hallazgo contrasta con investigaciones que describen un desarrollo progresivo de las habilidades de consumo autónomo en niños eutróficos (Carruth y Skinner, 2002). En el contexto de esta investigación, es posible que las prácticas alimentarias poco efectivas hayan retrasado la adquisición de estas habilidades, lo que sugiere que, en situaciones de vulnerabilidad social, es necesaria una intervención temprana que incluya el entrenamiento a los cuidadores para que proporcionen apoyo al infante y promuevan niveles de autonomía comparables a los de niños sin desnutrición (van Dijk et al., 2009).

Finalmente, respecto a la tercera hipótesis sobre la relación entre las conductas de los cuidadores y los patrones de alimentación del niño, los resultados aportan evidencia de que las prácticas alimentarias parentales desempeñan un papel crucial en la regulación del consumo infantil. En particular, se encontró una fuerte correlación entre las conductas de alimentación dependiente del niño y la intervención del cuidador al ofrecer alimentos en la boca, lo que refuerza la importancia de fomentar la independencia del infante para ingerir el alimento desde edades tempranas. Sin embargo, es importante distinguir entre prácticas que promueven la autonomía alimentaria y aquellas que, bajo un enfoque negligente, no brindan la atención

necesaria al niño durante las comidas, lo que podría tener efectos adversos a largo plazo (Brown y Lee, 2011). Destaca que, en todas las edades, la prevalencia de la conducta de la madre de proporcionar bebidas en la boca, y la correspondiente aceptación del infante, podría favorecer la desnutrición al desplazar la ingesta de alimentos sólidos (Smith y Lifshitz, 1994).

En términos prácticos, los hallazgos de este estudio sugieren que las intervenciones para mejorar el estado nutricional en niños desnutridos deberían centrarse en promover prácticas alimentarias que favorezcan el desarrollo de la autonomía. Esto incluiría capacitar a los cuidadores para que adopten estrategias más efectivas en la introducción de alimentos sólidos y líquidos, permitiendo al niño adquirir habilidades de consumo independiente que mejoren la autorregulación de su ingesta. Asimismo, estas intervenciones deberían considerar el contexto socioeconómico de las familias, ya que las limitaciones en la disponibilidad de alimentos de calidad también desempeñan un papel clave en el desarrollo de la autonomía alimentaria (Mølbak et al., 1997; Savage et al., 2007).

Por último, un aspecto a destacar es que la muestra utilizada fue pequeña y no aleatoria, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de muestras más grandes que establezcan las probabilidades y disminuyan las variaciones en los rangos de respuesta.

Conclusión

Esta investigación aporta información valiosa sobre la relación entre las conductas de los cuidadores y la autonomía en la alimentación de niños con desnutrición. El microanálisis de las interacciones en la mesa permitió identificar acciones específicas de los cuidadores que promueven o interfieren con el desarrollo de patrones de consumo adecuados.

Los resultados destacan la importancia de fomentar prácticas alimentarias que estimulen el consumo autónomo y la autorregulación como parte de un enfoque integral para mejorar el estado nutricional de los niños en situación de riesgo. Las intervenciones futuras deberían diseñarse no solo para abordar las necesidades nutricionales inmediatas, sino también para capacitar a los cuidadores en el desarrollo de habilidades que permitan a los niños alcanzar una mayor independencia alimentaria a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Arabi, M., Frongillo, E. A., Avula, R. y Mangasaryan, N. (2012). Infant and young child feeding in developing countries. *Child Development*, 83(1), 32-45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01675.x>
- Arden, M. A. y Abbott, R. L. (2015). Experiences of baby-led weaning: Trust, control and renegotiation. *Maternal and Child Nutrition*, 11(4), 829-844. <https://doi.org/10.1111/mcn.12106>
- Bhanderi, D., Choudhary, S. y Dean, E. (2011). A Community-Based Study of Feeding & Weaning Practices in Under Five Children in Semi Urban. *National Journal of Community Medicine*, 2(1), 277-283.
- Brown, A. y Lee, M. (2011). Maternal child-feeding style during the weaning period: association with infant weight and maternal eating style. *Eating behaviors*, 12(2), 108-111. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2011.01.002>
- Carruth, B. R. y Skinner, J. D. (2002). Feeding Behaviors and Other Motor Development in Healthy Children (2-24 Months). *Journal of the American College of Nutrition*, 21(2), 88-96. <https://doi.org/10.1080/07315724.2002.10719199>
- Carruth, B. R., Ziegler, P. J., Gordon, A. y Hendricks, K. (2004). Developmental milestones and self-feeding behaviors in infants and toddlers. *Journal of the American Dietetic Association*, 104(1 Suppl 1), s51-6. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2003.10.019>
- Caulfield, L. E., Bentley, M. E. y Ahmed, S. (1996). Is prolonged breastfeeding associated with malnutrition? Evidence from nineteen demographic and health surveys. *International journal of epidemiology*, 25(4), 693-703. <https://doi.org/10.1093/ije/25.4.693>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2009). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*.
- Cortés-Moreno, A. y Méndez-Lozano, S. (2012). Estrés parental, interacciones diádicas al comer y desnutrición en el periodo de alimentación complementaria. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 3(2), 113-125. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2011.3.2.30321>

- Da Silveira, L. M., Prade, L. S., Ruedell, A. M., Haeffner, L. S. B. y Weinmann, A. R. M. (2013). Influence of breastfeeding on children's oral skills. *Revista de Saude Publica*, 47(1), 37-43. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102013000100006>
- Daniels, L., Heath, A.-L. M., Williams, S. M., Cameron, S. L., Fleming, E. A., Taylor, B. J., Wheeler, B. J., Gibson, R. S. y Taylor, R. W. (2015). Baby-Led Introduction to Solids (BLISS) study: a randomised controlled trial of a baby-led approach to complementary feeding. *BMC pediatrics*, 15(1), 179. <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0491-8>
- Fawzi, W. (1998). A longitudinal study of prolonged breastfeeding in relation to child undernutrition. *International Journal of Epidemiology*, 27(2), 255-260. <https://doi.org/10.1093/ije/27.2.255>
- Gooze, R. A., Anderson, S. E. y Whitaker, R. C. (2011). Prolonged bottle use and obesity at 5.5 years of age in US children. *Journal of Pediatrics*, 159(3), 431-436. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2011.02.037>
- Kruger, R. y Gericke, G. J. (2003). A qualitative exploration of rural feeding and weaning practices, knowledge and attitudes on nutrition. *Public health nutrition*, 6(2), 217-223. <https://doi.org/10.1079/PHN2002419>
- Lara, L. Á., Nava, M. L., Vázquez, C. A. y Álvarez, V. D. (2020). *Guía para una alimentación sana, variada y suficiente. Alimentación para niños de 0 a 12 meses*. www.imss.gob.mx/servicios/guarderias/
- Mølbak, F. K., Jakobsen, M., Sodemann, M. y Aaby, P. (1997). Letters to the Editor: Is Malnutrition Associated with Prolonged Breastfeeding? Inguinal Hernia Repair: Incidence of Elective and Emergency. *International Journal of Epidemiology*, 26(2), 458-462.
- Morison, B. J., Taylor, R. W., Haszard, J. J., Schramm, C. J., Williams Erickson, L., Fangupo, L. J., Fleming, E. A., Luciano, A. y Heath, A.-L. M. (2016). How different are baby-led weaning and conventional complementary feeding? A cross-sectional study of infants aged 6-8 months. *BMJ Open*, 6(5), e010665. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010665>
- Noldus. (2020). *The Observer XT*, (v. 15.). <https://www.noldus.com/observer-xt-human>
- Onyango, A. y de Onis, M. (2008). *Patrones de Crecimiento del Niño de la OMS. Curso de capacitación sobre la evaluación del crecimiento del niño*. Organización Mundial de la Salud.

- Organización Mundial de la Salud (2011). *OMS Anthro* (3.2.2). OMS. <https://www.who.int/tools/child-growth-standards/software>
- Organización Panamericana de la Salud. (2010). *La alimentación del lactante y del niño pequeño Capítulo Modelo para libros de texto dirigidos a estudiantes de medicina y otras ciencias de la salud* (Organización Panamericana de la Salud, Ed.). Organización Mundial de la Salud.
- Pardío-López, L. M. J. (2012). Alimentación complementaria del niño de seis a 12 meses de edad. *Acta Pediátrica de México*, 33(2), 80-88. <https://actapediatrica.org.mx/article/alimentacion-complementaria-del-nino-de-seis-a-12-meses-de-edad/>
- Piazza, C. C., Fisher, W. W., Brown, K. a, Shore, B. a, Patel, M. R., Katz, R. M., Sevin, B. M., Gulotta, C. S. y Blakely-Smith, A. (2003). Functional analysis of inappropriate mealtime behaviors. *Journal of applied behavior analysis*, 36(2), 187-204. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-187>
- Ramírez-Silva, I., Rivera-Pasquel, M., Bonvecchio-Arenas, A., Unar-Munguía, M., Lozada-Tequeanes, A. L., Valderrama-Álvarez, Z., López-Alarcón, M. y González-Castell, L. D. (2024). Complementary feeding practices. *Salud Publica de Mexico*, 66(4), 425-436. <https://doi.org/10.21149/15856>
- Ramsay, M. (2004). Feeding skill, appetite and feeding behaviours of infants and young children and their impact on growth and psychosocial development. *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*, 1-9. <https://www.child-encyclopedia.com/child-nutrition/according-experts/feeding-skill-appetite-and-feeding-behaviours-infants-and-young>
- Ramsay, M. (2016). A 31-Year Evolution in Understanding Poor Growth and Failure to Thrive: From Mother Blame to Appetite Regulation WHY JOIN CPA? *Psychopsis, Canada's Psychology Magazine, Winter*, 44.
- Rowan, H. y Harris, C. (2012). Baby-led weaning and the family diet. A pilot study. *Appetite*, 58(3), 1046-1049. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.01.033>
- Savage, J., Fisher, J. y Birch, L. (2007). Parental Influences on Eating Behavior: Conception to Adolescence. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 35(1), 22-34. <https://doi.org/10.1111/j.1748-720X.2007.00111.x>
- Schneider-Worthington, C. R., Lauzon, M., Berger, P. K., Goran, M. I. y Salvy, S. J. (2023). Complementary Feeding and Child Appetitive Traits in a Sample of Hispanic Mother-Child Dyads. *Journal of the Academy*

of Nutrition and Dietetics, 123(9), 1340-1350. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2022.11.005>

Smith, M. M. y Lifshitz, F. (1994). Excess fruit juice consumption as a contributing factor in nonorganic failure to thrive. *Pediatrics*, 93(March 1994), 438-443.

Sociedad Mexicana de Psicología A. C. (2010). *Código Ético del Psicólogo*. Editorial Trillas.

The jamovi project. (2022). *jamovi* (2.3).

Townsend, E. y Pitchford, N. J. (2012). Baby knows best? The impact of weaning style on food preferences and body mass index in early childhood in a case-controlled sample. *BMJ Open*, 2(1), e000298-e000298. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2011-000298>

van Dijk, M., Bruinsma, E. y Hauser, M. P. (2016). The relation between child feeding problems as measured by parental report and mealtime behavior observation: A pilot study. *Appetite*, 99(1), 262-267. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.01.026>

van Dijk, M., Hunnius, S. y van Geert, P. (2009). Variability in eating behavior throughout the weaning period. *Appetite*, 52(3), 766-770. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2009.02.001>

Wondafrash, M., Amsalu, T. y Woldie, M. (2012). Feeding styles of caregivers of children 6-23 months of age in Derashe special district, Southern Ethiopia. *BMC public health*, 12(1), 235. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-235>

Wright, C. M. y Birks, E. (2000). Risk factors for failure to thrive: a population-based survey. *Child Care Health Dev*, 26(1), 5-16. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00135.x>

Wright, C. M., Parkinson, K. N., Shipton, D. y Drewett, R. F. (2007). How do toddler eating problems relate to their eating behavior, food preferences, and growth? *Pediatrics*, 120(4), e1069-75. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2961>

Diálogos intergeneracionales como idea resistente en contextos de reparación del estado

Intergenerational dialogues as a resilient concept in state-led reparation contexts

Recepción: 6 de marzo de 2025 / Aceptación: 16 de marzo de 2025

Camila Urrea Arias¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.7>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Las violaciones a los Derechos Humanos han forzado en los Estados políticas de reparación para las personas afectadas y sus familiares. En Chile, las distintas violaciones sistemáticas cometidas durante el régimen civil-militar (1973 a 1990) y el Estallido Social (2019) llevaron al gobierno a ejecutar políticas de reparación. Algunas se insertan en contextos hospitalarios bajo un modelo biomédico, donde se reproduce lo patológico que configura la compleja identidad del enfermo. Este artículo busca tensionar la idea convencional y patologisista de la reparación, que conduce a las personas a reconocerse sólo como víctimas y objetos de reparación. Propongo que las prácticas lingüísticas entre distintas generaciones, mediante las que se dialoga el presente, se construye memoria y se transforma el sentido de la experiencia de represión y su legado, pueden ser una forma de resistir al relato hegemónico del pasado y el mandato estatal de victimización y reparación.

Palabras clave: violaciones a los Derechos Humanos; daño; víctima; reparación; diálogos intergeneracionales

¹ Psicóloga; Licenciada en Psicología. Diplomada en Actualización en Evaluación y Psicodiagnóstico Infante juvenil; Magíster en Psicología clínica Infante juvenil; (c) Doctora en Psicología de la Universidad Alberto Hurtado, Chile; Académica de la Carrera de Psicología Vespertina de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile. Autora para correspondencia. Lord Cochrane 417. Código postal: 8050000.
Correo electrónico: camila.urrea@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2098-2895>

Abstract

Human rights violations have forced States to implement reparation policies for affected individuals and their families. In Chile, the systematic violations committed during the civil-military regime (1973 to 1990) and the Social Outbreak (2019) led the government to carry out reparation policies. Some of these are embedded in hospital contexts under a biomedical model, which reproduces a pathological view that frames the complex identity of the sick. This article seeks to challenge the conventional, pathologizing idea of reparation that leads individuals to identify solely as victims and objects of reparation. I propose that linguistic practices among different generations—through which the present is discussed, memory is constructed, and the meaning of the experience of repression and its legacy is transformed—can be a way to resist the hegemonic narrative of the past and the state’s mandate of victimization and reparation.

Keywords: Human Rights violations; harm; victim; reparation; intergenerational dialogues

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, Latinoamérica y el Caribe fueron escenario de golpes de Estado, intervenciones militares y dictaduras, como el caso de Cuba en 1952; Colombia y Guatemala en 1954; Ecuador en 1961; Brasil en 1964; República Dominicana en 1965; Uruguay y Chile en 1973; Argentina en 1976; El Salvador en 1980 y Panamá en 1989 (Borón, 2010). Desde entonces, la idea de reparación en algunos de estos países se presentó como una cuestión ineludible.

Ya sea en Chile u otro país donde acontezcan hechos de esta naturaleza, para hablar de violaciones a los derechos humanos debemos reconocer que la terminología “Derechos Humanos” (ampliamente referida por los Estados, las instituciones y la sociedad civil) se integra al lenguaje de las personas como un término de ontología propia, que salvaguarda el compromiso de los países adscritos a su declaración (1948) como un ideal orientativo para la mayoría de las naciones, moderando el accionar del Estado y de los agentes que practican su poder frente a las personas.

Debido a que la violencia se cuela entre las estructuras de poder de manera compleja y organizada, se originan las violaciones a los derechos humanos, que son cualquier acto u omisión que infringe los derechos y libertades fundamentales garantizados a todas las personas, y que pueden ser perpetradas por gobiernos, individuos o grupos, y de naturaleza civil, política, económica, social o cultural (Naciones Unidas, 1966). Pueden

ocurrir de manera masiva y sistemática, traspasando la frontera del derecho y forzando en los gobiernos la idea de la reparación. Así, en cada nación adscrita a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y donde existan violaciones a los mismos, automáticamente se adeudan medidas de reparación con las personas que se han visto afectadas (Naciones Unidas, 1993).

La dictadura civil-militar entre 1973 y 1990 en Chile violentó directamente a alrededor de 800.000 personas (Ministerio de Salud [MINSAL], 2006). Esto se expresó en muerte, tortura, desaparición forzada, exilio y exoneración (Lira y Castillo, 1991). Medio siglo más tarde, el “estallido social” ocurrido en 2019 resultó en 3.216 casos judicializados debido a lesiones físicas y psicológicas, producto de apremios ilegítimos, tortura y violencia innecesaria (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2022). De ambos eventos históricos se evidencia que las violaciones a los derechos humanos suceden de igual forma, y a pesar de que Chile adhirió a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en 1948) y ratificó el tratado internacional contra la tortura y otros tratos crueles o degradantes (en 1988).

Al hablar de hechos constitutivos de violaciones a los derechos humanos, es necesario entender cómo estos han posicionado forzosamente a las personas en el rol de víctima, perpetrando un estado de inmovilidad constante que, sin duda, ha arriesgado la existencia de miles en distintos contextos sociales y políticos de la historia. Por tanto, estos hechos de violencia se inscriben en el marco de una relación de poder, donde hay sujetos que ejercen una acción; sujetos afectados por la acción (que suelen denominarse víctimas); y sujetos que califican la acción, los cuales pueden formar parte o no de las otras dos posiciones (Jorquera-Álvarez y Piper, 2018).

Son diversas las perspectivas que pueden adoptarse para comprender sus efectos; una de estas puede ser la experiencia individual. Al respecto, existe una amplia literatura que explica el carácter especial de esta experiencia. Por ejemplo, Bettelheim (1943), desde su vivencia en campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, describe esta experiencia como una *traumatización extrema*

Por su parte, Hans Keilson (1979) explica la traumatización causada por el evento de la tortura y prisión como un proceso que se desarrolla en

el tiempo y que se compone de una serie continua de situaciones traumáticas masivas que se van intensificando mutuamente, acuñando el término de *traumatización secuencial*. O el concepto de *trastorno por estrés postraumático*, que según manuales diagnósticos de salud mental, como la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, CIE-11 (Organización Mundial de la Salud, 2019), o el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), es posible diagnosticar a la luz de síntomas clínicos de carácter psicológico y fisiológico, sin hacer distinción de las causas traumáticas, y que habitualmente son: accidentes, asaltos, desastres naturales, enfermedades catastróficas, entre otras.

Otra perspectiva es la psicosocial, donde Ignacio Martín-Baró (1990) propone la definición de esta experiencia como *trauma psicosocial*, enfatizando su origen social y político; siendo fundamental considerar que la herida que afecta a las personas ha sido producida socialmente, es decir, sus raíces no se encuentran en el individuo sino en su sociedad; y que su naturaleza se alimenta y mantiene en la relación entre individuo y la sociedad, a través de diversas mediaciones institucionales, grupales e incluso individuales; por lo que el sujeto traumatizado debe ser comprendido desde la dialéctica sujeto individual/sujeto social.

Si concebimos que las experiencias políticas represivas son de naturaleza más bien social, y los efectos producidos trascienden a las personas directamente violentadas, es posible comprender una perspectiva del daño también en el vínculo familiar. Al respecto, estudios de las últimas décadas confirman que este tipo de trauma se transmite entre generaciones (Cintras, 2012); tanto en la segunda como en la tercera generación; afectando el modo en cómo se desarrolla la vida psíquica de las personas violentadas y sus familiares.

Los efectos en las generaciones posteriores de sobrevivientes a la tortura se expresan en una imposibilidad de hablar con los padres de las experiencias traumáticas, debido al temor de causarles mayor dolor o vergüenza de la que ya han atravesado. Esto causa en los hijos y/o nietos síntomas tales como depresión, angustia y conductas desadaptativas (Beckerman et al., 2009). Al respecto, Madariaga (2002) expone que hoy conviven jóvenes que se han identificado con la cosmovisión y los mandatos del padre violentado y se organizan para incorporarse de lleno a la acción política, reivindicando no solo el proyecto histórico vital, sino también sus ideales sociales y sus

posiciones ideológicas; predominando en ellos los discursos combativos y militantes. Y están también aquellos otros que toman distancia activa de las historias parentales y legitiman formas de inserción social de corte individualista ligadas al logro de éxito personal; asimilando los valores hegemónicos y asumiendo un posicionamiento ideológicamente crítico del pasado familiar como mecanismo intrapsíquico, que gradúa las distancias emocionales con los eventos traumáticos de la generación anterior.

Además, Madariaga (2009) señala que está también esa gran masa juvenil que construye formas de sujeto social a partir de la ausencia total de la vinculación con el trauma de los padres, pero con graves dificultades adaptativas a las exigencias del mundo moderno; siendo solo posible sospechar sus interrelaciones a partir de desajustes psicosociales, que en nivel individual adquieren las formas de procesos mórbidos asociados a subculturas en forma de marginalidad, violencia social, delincuencia y adicciones. Para el autor, todas ellas son resultado de construcciones y deconstrucciones de subjetividades que tienen en la base una desigual manera de representación y simbolización de los eventos traumáticos inscritos en la historia familiar y en el mundo social en el que les ha tocado vivir.

El concepto de reparación

Después de la Segunda Guerra Mundial, el término “reparación” se utilizó para designar una política dirigida a las víctimas, resultado de las negociaciones entre judíos y alemanes tras el exterminio perpetrado por el Estado alemán durante el nazismo. Este término se plasmó en el Acuerdo de Luxemburgo de 1952 y se tradujo como “reparación” o “resarcimiento” (Ludi, 2006).

En relación con la reparación para personas afectadas por violaciones a los derechos humanos, las Naciones Unidas (2005) la plantean como una guía para enfocar los esfuerzos que deben realizar los estados para restituir el bienestar de las personas y restaurar los bienes afectados. De esta manera, las víctimas pueden acceder a ella dependiendo de los daños sufridos y del tipo de hecho victimizante, así como de otras variables externas que facilitan u obstaculizan el acceso a la reparación. Así, frente a hechos que constituyan violaciones a los derechos humanos, “los Estados concederán reparación a las víctimas por las acciones u omisiones que puedan atribuirse al Estado” (Naciones Unidas, 2010, párr. 15).

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2005) señala que la reparación “comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica” (p. 67). Destaca el concepto de *reparación integral*, al referirse a que lo reparatorio debe contemplarse más allá del ámbito judicial. Esta Corte, además, ha desarrollado un concepto más amplio de reparación del daño al hablar de reparación integral, vinculado a particularidades culturales y sociales de las personas y grupos. De esta manera, esta jurisprudencia ha ampliado el reconocimiento de la condición de víctimas a los familiares, lo que implica el reconocimiento del derecho del familiar de la víctima a ser reparado por la muerte, derecho que se transmite a sus herederos.

De Greiff (2011) señala que existen dos contextos diferentes para el uso del término “reparación”. El primero es el jurídico, especialmente en el derecho internacional, en el cual el término se emplea en un sentido amplio para referirse a todas aquellas medidas que se pueden adoptar para resarcir los diversos tipos de daño que puedan haber sufrido las víctimas como consecuencia de ciertos crímenes. El segundo contexto es el ámbito administrativo, donde el término también se utiliza para distintos propósitos que pueden ser materiales y simbólicos.

Según Correa (2011), la reparación de tipo administrativa o no judicial implica utilizar procedimientos y criterios que difieren de la evaluación económica de todos y cada uno de los daños sufridos, debiendo basarse en categorías amplias de afectación en las que se presumen los daños y se otorgan medidas similares para todas las víctimas de cada categoría. No obstante, esta falta de individualización de las medidas es compensada por medidas diversas y complementarias que responden a las formas de afectación más frecuentes causadas por el impacto que las violaciones han tenido en su vida. Así, las medidas pueden intentar responder a las carencias más frecuentes en materia de ingresos, salud, educación y vivienda, así como a consecuencias específicas de otra naturaleza.

Según De Greiff (2011), en el ámbito administrativo, las reparaciones pueden ser materiales, adoptando la forma de compensaciones o paquetes de servicios; también pueden ser simbólicas, incluyendo disculpas oficiales, rehabilitación, creación de días de conmemoración o construcción de museos y parques dedicados a la memoria de las víctimas. Otro contexto en el que se utiliza habitualmente el término “reparación” es en el diseño

de programas, como es el caso de Alemania, Chile y Argentina. En este contexto, el término se refiere a los esfuerzos para ofrecer beneficios directamente a las víctimas de ciertos tipos de crímenes. Sin embargo, según el autor, los programas de reparaciones no consideran la revelación de la verdad, la justicia penal o la reforma institucional, por ejemplo, como parte de las reparaciones.

Los dispositivos de reparación en salud

En los distintos países, los modelos de intervención bajo el concepto de reparación presentan tipos de abordaje y metodologías diferentes. De este modo, en algunos países como Chile y Argentina, las políticas de reparación han desarrollado programas de salud para atender a la población afectada. Correa (2011) plantea que para algunas personas las acciones en salud pueden ser más relevantes; para otras, lo pueden ser aquellas en educación, el otorgamiento de una pensión o las acciones simbólicas de monumentos y reconocimientos públicos, pues esa valoración quedaría expresada en el ámbito de las subjetividades.

En Chile, los gobiernos democráticos postdictatoriales han configurado maneras de llevar a cabo la reparación en forma de programas orientados, entre otras cosas, a la atención integral en salud de personas afectadas por la represión en distintos momentos de su historia política y social. En febrero de 1991, desde el MINSAL se dio inicio a un Programa de Reparación Integral en Salud (PRAIS) para las familias más severamente afectadas por situaciones de represión política durante la dictadura cívico-militar. El programa se “sustentó en equipos especializados que se crearon en algunos servicios de salud, donde se estableció un equipo de dirección que dependía de la Unidad de Salud Mental del MINSAL” (Lira y Loveman, 2005, p. 379).

Actualmente, el PRAIS acoge a las personas y familias más severamente afectadas, donde son atendidas por un equipo especializado en la atención de enfermedades y problemas de salud mental asociados a las secuelas de la *traumatización extrema* (Bettelheim, 1943). La intervención de los equipos se da en un contexto de salud, mayoritariamente hospitalario, a lo largo de todo el país. En este caso, “la atención terapéutica es otorgada por psicólogo/a clínico/a o psiquiatra, a personas con diagnóstico de enfermedad mental (...), cuyo propósito es mejorar su condición de salud

mental y calidad de vida, basado en normativas y orientaciones ministeriales vigentes” (MINSAL, 2022, p. 2). En aspectos técnicos, los objetivos del PRAIS son:

Contribuir a la reparación de las víctimas y a la consecución de una mejor calidad de vida para las familias afectadas por la represión política ejercida por el Estado; Tratar las complicaciones en salud física y mental detectadas en las personas y familias afectadas por la represión política ejercida por el Estado; Disminuir la prevalencia de las consecuencias en salud derivadas de la violencia represiva, en las personas y grupos expuestos a la represión política ejercida por el Estado; Implementar un modelo de atención integral en salud cuyo objetivo principal sea contribuir a la restauración del sujeto social pleno de derechos; y Contribuir a generar una cultura de respeto a los derechos humanos. (MINSAL, 2006, p. 8).

El equipo multidisciplinario brinda prestaciones de salud física y mental como parte de la estrategia de reparación en salud, con la debida especialización de los mismos profesionales en materias de derechos humanos, así como también de trauma psicosocial (Baró, 1988, en MINSAL, 2006, p. 44); *traumatización extrema* (Becker et al., s.f., en MINSAL, 2006, p. 45) y *secuencias traumáticas* (Keilson, 1979; Del Solar Piper, 1995; en MINSAL, 2006, p. 46). Asimismo, poseen conocimientos sobre salud mental y cuadros clínicos según CIE-10 asociados a la represión, como el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), Transformación Persistente de la Personalidad Tras la Experiencia Catastrófica, Trastorno de Somatización y otros trastornos mentales (MINSAL, 2006, p. 57).

Con respecto a la noción de transgeneracionalidad, la normativa técnica que rige al PRAIS establece que la “atención reparatoria en salud tiene su base en el reconocimiento del daño y/o el riesgo aumentado de daño en la salud de la población afectada (...) y tiene un carácter transversal y transgeneracional, es decir, se manifiesta en el grupo familiar completo y se transmite a las nuevas generaciones” (MINSAL, 2006, p. 6). Así, el abordaje transgeneracional en este programa se establece como la ampliación de la cobertura de atención a la pareja (cónyuge/conviviente) del afectado directo y a los hijos del afectado directo. Cabe destacar que, en el caso específico de las “víctimas con resultado de muerte reconocidas en el Informe de la Comisión Verdad y Reconciliación y la Corporación Nacional de

Reparación y Reconciliación, son considerados beneficiarios: padre, madre, cónyuge, padre o madre de hijos de filiación no matrimonial, hijos y nietos” (MINSAL, 2006, p. 9).

En relación con la violencia sufrida por personas durante el estallido social, en 2019 se instruyó la creación del Programa Integral de Reparación Ocular (PIRO) dirigido a personas que sufrieron trauma ocular. Este programa fue renombrado Plan de Acompañamiento y Cuidado a Personas con Trauma Ocular (PACTO) en 2022, como parte de la agenda de reparación del nuevo gobierno. El protocolo o manual de atención del programa (MINSAL, 2022) detalla acciones de acogida y atención, donde es clave para la inscripción de las personas en el PACTO el criterio del médico oftalmólogo que realizó la primera atención de urgencia, pues es quien establece el tipo de lesión sufrida, las eventuales secuelas, el contexto y el momento en que ocurrió el trauma ocular. Así, el equipo clínico multidisciplinario realiza una entrevista inicial que permite identificar las principales necesidades de atención, tanto físicas, funcionales, como psicosociales y de salud mental. Cabe destacar que, de acuerdo con lo establecido en el protocolo que orienta las acciones del PACTO, no es posible reconocer alguna cobertura ampliada a algún familiar directo o indirecto de las personas identificadas como víctimas de trauma ocular, tal como sí lo describe.

No obstante, según las observaciones formuladas por el Instituto de Derechos Humanos (INDH, 2021; en Amnistía Internacional Chile, 2022), en su *Informe de seguimiento de las Medidas de Reparación a víctimas durante el “estallido social”*, se reconoció que el PIRO no se trata de un programa de reparación integral a la luz de los criterios establecidos por organismos internacionales de derechos humanos, dado que su labor se centra, fundamentalmente, en la recuperación física de las víctimas.

En 2023, se sumó a estas políticas de reparación en salud la creación del Programa para Víctimas de Violencia Institucional, desarrollado por la Subsecretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia. Este programa está dirigido a personas que sufrieron otro tipo de lesiones durante el estallido social. Sus atenciones son realizadas, de igual forma, en instalaciones de PACTO (Ministerio de Justicia, 2023), de las cuales no es posible conocer, al menos públicamente, sus orientaciones técnicas o su manual de procedimientos.

Los dilemas de la reparación en salud

De acuerdo con los antecedentes descritos anteriormente, es posible señalar que los programas (PRAIS y PIRO o PACTO), que surgieron como parte de la política de reparación en el ámbito de la salud en distintos momentos sociales de la historia reciente en Chile, se han desarrollado como formas de gestión de la demanda de salud de las personas afectadas, integrándose en su ejecución a la red pública de salud. Estos dispositivos de reparación que tienen lugar en contextos de salud sostienen nociones del derecho; como el concepto de víctima, noción que emerge como resultado del daño, y de la salud; como el concepto de paciente o enfermo, que se configura a propósito de una serie de afecciones de salud que son consistentes con diagnósticos clínicos preestablecidos.

La noción de víctima como identidad se configura a través de los dispositivos de reparación con perspectiva de tratamiento individual a riesgo de sostener la estigmatización que socialmente se alude a la víctima, la percepción de desamparo y la cronificación de su condición, provocando la emergencia de una “sociedad de víctimas” (Ceverino, 2011). Esta, por su parte, debe recibir tratamiento de salud para poder seguir viviendo, generalmente bajo un modelo biomédico, a fuerza de encajarlo en criterios diagnósticos preexistentes como los trastornos de salud mental descritos en manuales diagnósticos (Varela y Villasana, 2019), como el DSM-5 y el CIE-11 señalados anteriormente.

Esta relación entre dispositivo y subjetividad puede pensarse desde la teoría de las relaciones de poder que propone Foucault (1988), al comprender que los individuos son categorizados según se los designa, configurando su identidad, y por lo que su devenir psicológico puede verse determinado por la acción que ejercen las estructuras de poder. Esto, sin dejar de considerar la resistencia que los mismos víctimas/pacientes/usuarios, como sujetos, se oponen a estas formas de individualización.

Varela y Villasana (2019) exponen que los programas de reparación en salud sostienen el modelo biomédico que configura la identidad de un usuario, con quien el especialista establece una relación de inherente poder que muchas veces patologiza la experiencia, forzando a encajar en criterios diagnósticos esencialistas, como los trastornos de salud mental. En lo práctico, las experiencias terapéuticas en la reparación institucional de salud son en el marco del modelo biomédico, con su reduccionismo mecanicista,

donde se pretende encontrar el defecto a ser reparado por el experto, contrario a las otras experiencias desde la resistencia.

Muchas personas podrían comprender su propio devenir emocional explicado por el especialista de salud mental, sin advertir la distancia que esta comprensión tiene de la genuina construcción que hacen las personas de su propia experiencia. Los potenciales efectos patológicos de las vivencias traumáticas con que trabajan los modelos patogénicos de salud contribuyen a desarrollar una cultura de la victimología, sesgando la investigación y asumiendo una visión pesimista de la naturaleza humana (Vera et al., 2006).

Para intentar corregir o superar esta situación, Uprimny y Saffon (2009) mencionan que es necesario desarrollar reparaciones transformadoras, que puedan ir más allá de la simple rehabilitación de la víctima y su enfermedad, y no tan solo enfrentar el daño padecido, sino también las condiciones que permitieron su acaecimiento y continuidad, buscando de esta manera prevenir futuros hechos constitutivos de violaciones a los derechos humanos.

En el mismo sentido, Estrada et al. (2010) señalan que el estatuto de sobreviviente implica el paso de narrativas de victimización a historias con mejor forma, e implica también la reconstrucción de las redes sociales que faciliten el empoderamiento de los recursos debilitados en el proceso traumatogénico, lo que obliga al profesional de salud a ver, antes que patologías, potencialidades que promueven formas de resiliencia y de adaptación a los nuevos contextos.

Lira (2010) complementa esta perspectiva al referir que el trabajo terapéutico y psicosocial debe basarse en la recuperación de los recursos propios de las personas para reconquistar su condición de sujetos activos y participativos, y de ciudadanas y ciudadanos con derechos. Por tanto, debe enfocarse en los procesos de elaboración y discernimiento que permitan a las personas asumir lo vivido como parte de su propia historia, y al mismo tiempo, moverse del lugar de víctimas, recuperando su autonomía personal.

Por otro lado, la reparación que se da en espacios de salud debe contener las nociones de transgeneracionalidad y memoria, tal como señala Wagoner (2013) al referir que más que un proceso meramente reproductivo, la reparación es un proceso reconstructivo. La búsqueda y reconocimiento son también una reconstrucción que permite la elaboración crítica

sobre lo acontecido y restituye al sujeto y a la comunidad su capacidad de confrontar, discutir y enunciar no solo el pasado sino también los futuros posibles (Benjamín, 1996). En esta discusión permanente en el espacio social, donde lo individual persiste junto a lo colectivo, aparece el aspecto dialéctico del recuerdo para evitar la totalización del relato. Así, la resignificación de espacios es una forma de conectar el pasado con el presente de una manera crítica, lo que presupone un sujeto activo, y no pasivamente receptivo (Benjamín, 2001).

La memoria, el recuerdo y la experiencia están determinados por la presencia de nuevos medios al servicio de la memoria. La labor más significativa en ese ámbito debería ser articular expresiones de la memoria que no han recibido atención y cuestionar las versiones hegemónicas del pasado (Pérez y Báez, 2020). La naturaleza social y grupal de lo vivido implica que los sucesos evocados frecuentemente no confluyen en una sola memoria, sino en una pluralidad de ellas, muchas veces contrapuestas, ya que la significación subjetiva de los hechos históricos que afectan a distintas cohortes etarias también es necesaria para comprender la emergencia de distintas generaciones (Manzi et al., 2003).

Si se asume la memoria como una práctica social, un proceso intersubjetivo, contingente y contextual, cobra sentido abordar el problema de su transmisión desde una perspectiva dialógica; es decir, considerando que aquello que se recuerda y/u olvida es una construcción que se produce en un espacio relacional, donde una posición sostiene interrogantes siempre sobre otra posición. De este modo, cada generación introducirá nuevas concepciones a las ya instituidas, agregando que dicho instituyente es posible por la presencia y el diálogo intergeneracional; es decir, por el espacio relacional que se configura entre generaciones (Reyes et al., 2015).

La memoria del pasado no es una propiedad de unos que luego es transferida a otros, sino más bien una construcción que se realiza en un espacio intersubjetivo, idea que Reyes et al. (2015) proponen mediante la noción de dialogía intergeneracional para abordar la problemática de la transmisión y construcción de las memorias del pasado. Con dicha noción, los autores enfatizan el espacio relacional y el tipo de relación—ya sea de conflicto, de apoyo o de aprendizaje—que se produce entre generaciones al hacer memoria. En definitiva, no se puede caer en un concepto de memoria orientado a la continuidad o la herencia del mero relato del pasado y la idea del futuro a las nuevas generaciones.

Como señalan Reyes et al. (2015), cada vez que se ponga atención a la construcción de memorias desde lo generacional, habrá que atender no solo a la “sucesión” o “relevo generacional”, sino también, y aún más enfáticamente, al lenguaje y a la dialogía intergeneracional, comprendiendo cada recuerdo como una síntesis de las tensiones, conflictos y/o acuerdos entre las posiciones sostenidas por distintas generaciones.

Lo importante al hablar de memoria es lo que se quiere hacer; y lo menos importante es que el recuerdo sea exacto o que la representación sea lo más parecida posible a lo que sucedió en el pasado. Lo que importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente, porque la memoria colectiva está hecha también de olvidos de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado (Carretero et al., 2006). Cabe entonces cuestionarse: ¿Se requiere olvidar para seguir viviendo?

La reparación en el lenguaje

No es indiferente desde cuál teoría del lenguaje se reconceptualiza la memoria colectiva, porque el lenguaje desempeña un papel fundamental en la construcción, transmisión y preservación de esa memoria. Cada teoría del lenguaje ofrece una perspectiva distinta sobre cómo el lenguaje organiza el pensamiento, la realidad y la experiencia social, lo que, a su vez, influye en cómo entendemos y compartimos la memoria colectiva (Berger & Luckmann, 1966). No se puede caer en un concepto de memoria orientado a la continuidad o la coincidencia del mero relato del pasado y la idea del futuro (Haye et al., 2018).

Para construir memoria desde una perspectiva dialógica en la reparación, es necesario un enfoque que promueva el intercambio activo de voces y experiencias, donde se reconozcan las múltiples narrativas involucradas en un proceso de reparación histórica o social (Jelin, 2002). Si pensamos en Bajtín (1989), se destaca la vida social del lenguaje que surge de la diversidad y la estratificación dentro de un universo semántico, interpretado por diversos actores. Este plurilinguaje que plantea el autor se da en dialogismos opuestos a los lenguajes oficiales alejados de las esferas semánticas sociales, siendo el acto plurilingüe dialogizante y, en sí mismo, de carácter subjetivo, psicológico e interactivo. Aquello donde no es posible apreciar el plurilinguaje es monológico, normativo y homogéneo, donde no hay cabida a la verdadera esencia del lenguaje, que es dialogística y activa.

Porque aquel que hace el lenguaje hacia sí mismo vierte en las palabras aquello que comprende él y solo él, y deja fuera la oportunidad de construir el lenguaje en vista de una respuesta activa para transformarse permanentemente de manera recíproca.

Por tanto, si lo dicho en los diálogos que construyen la memoria para la reparación juega un papel crucial, ¿qué sucede con lo que no se dice? Hayner (2011) señala que, a menudo, lo que no se dice explícitamente o lo que se da por sentado puede ser tan importante como lo que se articula abiertamente. En contextos de construcción de memoria y reparación, lo implícito puede influir de varias maneras, afectando las dinámicas de poder, el reconocimiento del sufrimiento y la manera en que se interpreta el pasado.

Haye et al. (2011) señalan que aquello que estaría obrando psicológica y socialmente en el encuentro intergeneracional es también lo que no se discute ni se habla; aquello que representa el campo de lo ideológico que no está dicho. En este sentido, la toma de postura en el discurso implica componentes más allá de lo expresado, pero no explícitamente. A veces es sugerido, mostrado, insinuado. Son elementos no manifiestos, tácitos, implícitos y reprimidos. Estos aspectos silenciosos, activos y operativos del lenguaje son lo que los autores denominan supuestos, y el lenguaje dialógico solo tiene sentido cuando se tienen en cuenta. Porque es en los supuestos donde la ideología toma presencia para promover un cambio potencial y marcar la diferencia. El lugar silencioso de la ideología, el lado oscuro del iceberg, corresponde a los segmentos del proceso social que se asumen como compartidos.

Los supuestos son compromisos ideológicos ocultos con la vida social compartida. Son los signos no verbales, no son contestables, porque son un concepto abstracto que no se llega a conocer; aunque, si es en la idea de la reparación, el trasfondo hace posible la comprensión del significado ideológico, sobre la base de una comprensión de los componentes manifiestos (Haye et al., 2011). Es en el lenguaje, en ese lenguaje vivo, en uso, en contextos sociales e intergeneracionales, donde no solo se construye memoria, sino que se transforman afectos y se imaginan experiencias. Es el poder transformativo de la memoria, de las experiencias y afectos del lenguaje colectivo, que nos llevan a pensar en una reparación de la idea de reparación.

Discusión

¿Los programas en contextos de salud consideran de esta manera la intergeneracionalidad, la memoria y el lenguaje (y sus supuestos) como nociones que pueden y deben contener una idea de reparación? La gestión pública de las masas victimizadas no asimila formas de reparación innovadoras que desafíen el modelo de gestión del bienestar del ser humano, que se factura en el campo de la salubridad, donde se inserta la industria de la reparación. Así, la reparación en salud hasta ahora desplegada en Chile pareciera caer en el sutil riesgo de reproducir prácticas divisorias de la sociedad (usuario, no usuario), propias de las relaciones de poder que subyacen a los programas de reparación.

La reparación que se desenvuelve en un espacio y/o modelo hospitalario de atención se presenta como una suerte de dictadura en la idea de reparación, toda vez que las políticas en forma de programas de reparación se configuran en una institución que administra la individualidad y sobrevivencia de las personas, perpetuando relatos hegemónicos de las historias. Es el Estado quien relata la historia vivida por las personas, otorgando un valor social y moral a su recuerdo, dando inminente lugar a los discursos que construyen las formas de reparación.

Pero la ideología de una sociedad de víctimas se ve amenazada si la reparación encuentra el sentido: aquel que está por sobre la idea de enfermedad, porque las personas son más que portadoras del trauma o la experiencia traumática. Son portadoras también de luchas y resistencias, de reivindicaciones y resiliencias. Y el sentido que va más allá de lo individual, el que está en lo colectivo y en el dialogar, donde crecen nuevas formas de lucha y resistencia, y se vive una suerte de victimorfosis que avanza hacia la comprensión de sí mismo como un individuo que se enlaza con otros en el gran tejido social.

Aquella reparación resistente es una búsqueda de los espacios de autonomía en los que las personas puedan desplegar el bagaje de sus propias resistencias y otorgar un sentido a la experiencia vivida. Y, a la vez, quien acoge sus relatos lo hace con escucha y empatía, solidaridad e indignación, y los integra a la propia experiencia, abraza con amor al que ha sufrido, acompaña y sostiene en su recuerdo más doloroso, sin etiquetas, sin diagnosticar, sin medicar ni llamar trauma a lo vivido. Porque en el momento que se nombra la experiencia en conceptos esencialistas, la historia contada

por las personas deja de ser el guion que estas quieren desarrollar y asumen la novela de otro autor, de quien dice cómo y por qué se ha sufrido, actuando un monólogo en la reparación.

Así, la práctica de la reparación puede encontrar otro camino si lo reparatorio lo construyen todas las personas implicadas en su quehacer. Los distintos programas de reparación pueden resistir el mandato del Estado si van más allá de una noción esencialista que se enfoca en las experiencias de victimización y se desenvuelve en modelos hospitalarios. Lo reparatorio puede ir más allá si reconoce el trasfondo; lo que no es dicho y que está operando en las prácticas lingüísticas entre sobrevivientes de violaciones a los derechos humanos y las nuevas generaciones.

Porque desde una perspectiva social y dialógica de la reparación, es posible promover una idea alternativa, si se considera el lenguaje social mediante el que se heredan los relatos, se transmiten las experiencias, se traspasan los afectos y se transforman las historias contadas por sus protagonistas a las nuevas generaciones. Porque una reparación que sea transformadora debe reconocer y propiciar narrativas de aquellas y aquellos que fueron violentados, y que todavía se dibujan en un complejo bosquejo, pincelado de la ideología de la víctima, el paciente y el usuario. Deben ir más allá de la noción esencialista enfocada en la mera atención para las personas victimizadas y comprender que la reparación debe producirse entre esas generaciones, y denominarse como una reparación intergeneracional.

Debemos tensionar la manera en que hoy se practica la reparación, para soltarla, desarmarla y rearmarla, y luego reconstruirla en el lenguaje. Resistiendo las relaciones de poder, relevando los dialogismos entre personas de distintas generaciones. Porque si el lenguaje es lo que subjetiva a las personas; las produce y transforma, es posible experimentar esa victi-morfosis y avanzar hacia una reparación de la idea de reparación, y dar paso a nuevas prácticas mediante diálogos intergeneracionales que confronten las relaciones de poder a contrapelo de la reparación monológica dispuesta, a veces interesadamente, y a veces irreflexivamente, por los gobiernos que administran los Estados.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2013). *Manual estadístico de trastornos mentales*.
- Bajtín, M. (1989). La palabra en la novela. En E. Sullà Álvarez (coord.), *Teoría y estética de la novela* (pp. 77-117). Taurus.
- Beckerman, S., Pezet, Y., Obeti, C., Soutric, L., Mazur, V. y Lagos, M. (2009). *Terrorismo de Estado: Segunda generación. Daño transgeneracional: Consecuencias de la represión política del cono sur*. CINTRAS Chile, EATIP Argentina, GTNM/RJ Brasil, SERSOC Uruguay.
- Benjamin, W. (1996). *La dialéctica en suspenso*. LOM Ediciones.
- Benjamin, W. (2001). Imaginación y sociedad. En *Iluminaciones II*. Taurus.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 417-452. <https://doi.org/10.1037/h0061208>
- Borón, A. (2010). *Invisibilizando golpes de Estado: Lo que la teoría hegemónica en la ciencia política no quiere ver*. <https://redbetances.com/columnas/alejandro-torres-rivera/209--los-golpes-de-estado-en-america-latina-los-peligros-que-enfrenta-venezuela.html>
- Carretero, M., Rosa, A. y González, F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Ceverino, A. (2011). *Conceptos fundamentales de victimología*. Fundación Instituto de Victimología, INVICT.
- CINTRAS. (2012). *Prevención del daño transgeneracional en segunda generación: Trabajo psicosocial en grupo*. LOM.
- Correa, C. (2011). Programas de reparación para violaciones masivas de derechos humanos: Lecciones de las experiencias de Argentina, Chile y Perú. En F. Reátegui (Ed), *Justicia transicional: Manual para América Latina* (pp. 441-476). Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *La Corte Interamericana de Derechos Humanos. Un cuarto de siglo: 1979 - 2004*.

- De Greiff, P. (2011). Justicia y reparaciones. En F. Reátegui (Ed), *Justicia transicional. Manual para América Latina* (pp. 407-440). Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia de Brasil; Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Estrada, A., Ripoll, K. y Rodríguez, D. (2010). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto interno en Colombia: Equipos psicosociales en contextos jurídicos. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 239-247.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Haye, A., Carvacho, H. y Larraín, A. (2011). The ideological and the dialogical. *Journal für Psychologie*, 19(1).
- Haye, A., Herraz, P., Cáceres, E., Morales, R., Torres-Sahli, M. y Villarroel, M. (2018). Tiempo y memoria: Sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 22-35. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.03>
- Hayner, P. B. (2011). *Unspeakable truths: Transitional justice and the challenge of truth commissions* (2ª ed.). Routledge.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2022). *Informe anual situación de los derechos humanos en Chile, 2022*. <https://www.diarioconstitucional.cl/wp-content/uploads/2023/03/IA2022VersionFinal.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jorquera-Álvarez, T. y Piper Shafir, I. (2018). Revisión de estudios sobre violencias políticas realizados en la última década. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1294>
- Keilson, H. (1979). *Sequentielle Traumatisierung Bei Kindern*. Enkeverlang.
- Lira, E. y Castillo, M. I. (1991). *Psicología de la amenaza política y del miedo*. Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos.
- Lira, E. y Loveman, B. (2005). *Políticas de reparación Chile 1990 – 2004*. LOM.
- Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 14-28. <https://res.uniandes.edu.co/indexar.php?c=Revista+No+36>

- Ludi, R. (2006). The vectors of postwar victim reparations: Relief, redress and memory politics. *Journal of Contemporary History*, 41(3), 421-450. <https://doi.org/10.1177/0022009406064654>
- Madariaga, C. (2022). *Trauma psicosocial, estrés postraumático y tortura*. CINTRAS.
- Madariaga, C. (2009). Daño transgeneracional en descendientes de sobrevivientes de tortura. En *Daño transgeneracional: Consecuencias de la represión política del cono sur*. CINTRAS Chile, EATIP Argentina, GTNM/RJ Brasil, SERSOC Uruguay.
- Manzi, J., Helsper, E., Ruiz, S., Krause, M. y Kronmüller, E. (2003). El pasado que nos pesa: La memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 23(2), 177-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2003000200009>
- Martín-Baró, I. (1990). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. En *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 66-87).. UCA Editores.
- Ministerio de Justicia. (2023). *Propuestas y recomendaciones para una reparación integral de las víctimas de violaciones a los derechos humanos y de violencia institucional durante el estallido social*.
- Ministerio de Salud. (2006). *Norma técnica N°88. Programa de reparación y atención integral de salud*. Chile.
- Ministerio de Salud. (2022). *Orientación técnica. Programa integral de reparación ocular PIRO*. Subsecretaría de redes asistenciales. División de Gestión de Redes asistenciales DIGERA.
- Ministerio de Salud. (2022). *Anexo N°29 Glosario de Actividades Clínicas PRAIS*.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Naciones Unidas. (1993). *Conferencia mundial de los derechos humanos. Viena, 14 a 25 de junio de 1993*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

- Naciones Unidas. (2005). *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*. Resolución 60/147 aprobada por la Asamblea General.
- Naciones Unidas. (2010). Principios y directrices básicos de las Naciones Unidas sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. *Audiovisual Library of International Law*. https://legal.un.org/avl/pdf/ha/ga_60-147/ga_60-147_s.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*.
- Palma, C. (2020). Recuperar el legado de Martín-Baró: Psicología social de la guerra. *Psicología para América Latina*, (33), 53-65. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2020000100007&lng=es.
- Pérez, V. y Báez-Peralta, G. (2020). Algunas reflexiones sobre la literatura de Walter Benjamin como un antecedente de los estudios sobre la memoria. *Lingüística y Literatura*, 41(78), 428-450. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a17>
- Reyes, M., Cornejo, M., Cruz, M., Carrillo, C. y Caviedes, P. (2015). Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena. *Universitas Psychologica*, 14(1), 255-270. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.dicm>
- Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2009). Reparaciones transformadoras, justicia restaurativa y profundización democrática. En C. Díaz, N. Sánchez y R. Uprimny (Eds.), *Reparar en Colombia: Los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión* (pp. 67-144). Centro Internacional para la Justicia Transicional [ICTJ] y Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad [DeJuSticia].
- Varela, A. y Villasana, P. (2019). Aproximación crítica al sentido de la reparación en salud en población sobreviviente de violencia política en Chile. *Salud de los Trabajadores*, 27(1), 93-104.

Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827106>

Wagoner, B. (2013). Bartlett's concept of schema in reconstruction. *Theory & Psychology*, 23(5), 553-575. <https://doi.org/10.1177/0959354313492367>

Estudiantes como coinvestigadores: Experiencias y significados de niños y niñas sobre la participación en un taller de reporteros escolares en una escuela de la Región Metropolitana

Students as co-researchers: Boys' and girls' experiences and meanings about participation in a school reporters' workshop at a school in the Metropolitan Region

Recepción: 6 de marzo de 2025 / Aceptación: 16 de marzo de 2025

Jessica Lander Araneda¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.8>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Esta investigación se propuso comprender los significados que los estudiantes de una escuela de la Región Metropolitana elaboran sobre sus experiencias de participación en el contexto escolar, con un diseño de investigación-acción mediante un enfoque participativo a través de una iniciativa de niños como coinvestigadores. Se realizó un taller extraprogramático de reporteros infantiles con un total de 30 estudiantes (9 a 14 años). Los resultados indican que el significado de las experiencias de participación en el taller de coinvestigadores se puede agrupar en tres categorías de experiencias: 1) experiencias de aprendizajes logrados, 2) experiencias subjetivas del proceso y 3) experiencias de ampliación de la perspectiva del mundo social. En tales situaciones, se identificó, desde la perspectiva de los participantes, lo que sienten cuando son reconocidos, el disfrute y la contribución al desarrollo de las actividades y a la comunidad educativa, destacando la importancia de convivir con otro y el apoyo de sus compañeros. To-do lo anterior tiene relación directa con el ejercicio del derecho a la participación y la inclusión.

Palabras clave: participación; derechos del niño; derecho a la educación; voz de los estudiantes; experiencias; coinvestigadores.

¹ Psicóloga; Licenciada en Psicología. Diplomada en Gerontología Social; Diplomada en Neuropsicología Infantil; Diplomada en Diseño Instruccional; Magíster en Psicología Educativa Universidad de Chile; Académica y Coordinadora de Práctica y Campos Clínicos de la Carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile. Lord Cochrane 417. Autora para correspondencia. Código postal: 8050000.
Correo electrónico: jessica.lander@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8877-0074>

Abstract

This research aimed to understand the meanings that students at a school in the Metropolitan Region make about their experiences of participation in the school context, using an action research design using a participatory approach through an initiative of children as co-researchers. An extracurricular workshop for child reporters was held with a total of 30 second year students (9 to 14 years old). The results indicate that the meaning of the experiences of participation in the co-researchers' workshop can be grouped into three categories: 1) experiences of learning achievement, 2) subjective experiences of the process, and 3) experiences of broadening the perspective of the social world. In these situations, participants' perceptions of their feelings when they are recognized, their enjoyment and contribution to the development of the activities and to the educational community were identified from the perspective of the participants. The importance of socializing with others and the support of their peers was highlighted. All of the above is directly related to the exercise of the right to participation and inclusion.

Keywords: participation; children's rights; right to education; student voice; experiences; co-researchers

Introducción

Según el derecho a la educación, “difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación” (OREALC/UNESCO, 2009, p. 6). Por lo anterior, resulta evidente y necesario referirnos a los grupos más vulnerables que continúan enfrentándose a una exclusión educativa, como son: niños y niñas víctimas de abusos, niños y niñas refugiados o desplazados, minorías religiosas, indigentes, infantes que trabajan fuera y dentro del hogar, minorías étnicas, poblaciones indígenas, niños y niñas con discapacidades, poblaciones rurales, huérfanos debido al VIH/SIDA, niños y niñas militarizados, migrantes y nómades (UNESCO, 2009).

En esa línea, la educación inclusiva aspira a que todas las personas tengan una educación de calidad, con plena participación en los diferentes contextos de la vida humana, con el propósito de aumentar el nivel cultural, pedagógico y curricular de cada niño y niña (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000). De igual manera, en el Informe de la Asamblea de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (2017) se indica que la educación inclusiva “pretende asegurar que todos los educandos, con independencia

de sus orígenes lingüísticos y culturales, sus capacidades físicas y mentales, u otras características personales, aprendan juntos en un entorno que los acoja y los apoye” (p. 5). Asimismo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2009) distingue que “la educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad” (p. 5). Es así como el derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad, obligatoriedad, no discriminación y plena participación. Al fin y al cabo, la no discriminación estará estrechamente relacionada con la participación, considerada, a su vez, como formar parte de una actividad, compartir, tomar decisiones o el derecho a expresar la propia opinión.

En ese sentido, satisfacer las necesidades universales presentes en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, al igual que en todos los pueblos y culturas, es esencial. Las primeras a satisfacer serán las necesidades de salud física y de autonomía. Sin embargo, la educación formal e informal será vital durante toda la infancia y adolescencia de los niños para lograr un óptimo desarrollo humano (Ochaita y Espinoza, 2012).

Según UNICEF, la participación se establece como un derecho fundamental de todas las personas que sean parte de una comunidad democrática. Supone un aprendizaje de retroalimentación recíproca entre los niños/as y adultos, presentando dos beneficios esenciales: por un lado, logra que los individuos se desarrollen como personas seguras de sí mismas al ser reconocidas sus capacidades y derechos y, por otra parte, a través de la participación se mejora tanto la organización como el funcionamiento de las comunidades (Apud, 2013). Si se crean espacios de participación, se transformará a las personas en reflexivas y críticas para que contribuyan a mejorar las comunidades a las que pertenecen. Hart (1993), por su parte, plantea que la participación “son los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad en la cual se vive” (p. 5). En efecto, la opinión de los diferentes actores sociales en distintos ámbitos y entornos, junto con la colaboración, será un proceso fundamental para el progreso común. Después de todo, es necesario que los niños, niñas y jóvenes de hoy y del mañana den importancia al ejercicio continuo de participar.

Ciertamente, la participación infantil “ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones

en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y sociedad en general” (Apud, 2013, p. 4). Existen tres espacios que se deben considerar al buscar desarrollar la participación: el nivel familiar, al ser estimado como la primera instancia de socialización; el nivel escolar, apreciado como un espacio fundamental para potenciar la participación; y, por último, el nivel local o municipal, que representa el espacio de participación ciudadana en donde los jóvenes desarrollan una gran parte de su vida social y afectiva (Apud, 2013). Para lograr la participación de todos los estudiantes, no solo es necesario que estos se transformen en sujetos activos dentro de las comunidades educativas para lograr experiencias genuinas de participación, sino que también es esencial el significado que ellos y ellas atribuyen a las vivencias en los procesos de participación y cómo estas acciones mejoran la colaboración entre los distintos agentes educativos (Rojas et al., 2012).

Por otra parte, la participación es entendida por el Comité de los Derechos del Niño (CDN) como un derecho y una necesidad psicosocial que impacta en el desarrollo emocional e intelectual de la población infantojuvenil, transformándose en un factor protector frente a vulneraciones de derechos. Los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 de la CDN están directamente relacionados con la participación, al establecer que el niño tiene el derecho de formarse un juicio propio y expresar su opinión libremente, incluyendo la libertad de buscar y recibir información e ideas de todo tipo, junto con el derecho a ser escuchado en cada proceso que lo afecte.

En los estudiantes, la participación se evidencia a través del acceso a distintas actividades sociales dentro de la comunidad. Los jóvenes fortalecen su autoconcepto y su nivel social se ve beneficiado en las relaciones con sus compañeros y compañeras, de modo que, a través de la participación, se evitarán las situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Por consiguiente, al generar oportunidades para que los estudiantes se transformen en agentes activos de la comunidad educativa, prevalecerá un sentimiento de aceptación y de valoración de sus perspectivas, acciones, opiniones y contribuciones (Soto, 2016). En efecto, el reconocimiento que sienten los estudiantes al ser vistos como agentes activos, en particular al participar, decidir o al tener el control de las cuestiones que les afectan vitalmente, ayudará a que sientan que poseen un lugar y que su voz será escuchada (Susinos y Rodríguez, 2011). De esta manera, es importante señalar que “la confianza y la competencia para participar deben adquirirse

gradualmente con la práctica” (Hart, 1993, p. 4). En suma, la participación infantil será vista como lo que un niño y una niña pueden lograr en colaboración con otro niño o niña, en conjunto con la ayuda de un adulto.

Más específicamente, en Chile, Prieto (2005) analiza las representaciones de los estudiantes sobre su proceso formativo en cuatro escuelas. Establece que, a causa del formato jerárquico tradicional utilizado en las metodologías de enseñanza, la participación de los estudiantes ha sido escasa; por tanto, se ha dejado de lado lo que los estudiantes piensan y sienten con respecto a los problemas educativos. En pocas palabras, las voces de los estudiantes no son reconocidas para analizar el contexto escolar en el que están inmersos. Por lo cual, resulta “preciso remediar esta situación de exclusión y marginación, pues la expresión de sus voces, como punto de partida para su participación, permite visualizar sus propias comprensiones acerca de la realidad vivida en el contexto escolar” (Prieto, 2005, p. 28).

En vista de lo anterior, la escalera de participación de Hart (1993) se agrupa en niveles donde los tres primeros peldaños representan la no participación. Se inicia con el nivel más bajo de “manipulación”, en el que se les solicita a los estudiantes una tarea. En el nivel de “decoración”, por ejemplo, los niños utilizan poleras o gorros de alguna causa o campaña, transformándose en agentes invisibles de la institución. Otro nivel de no participación es el término “simbolismo”; aquí, los niños y niñas logran expresarse, pero sin tener ninguna incidencia en el tema o sin poder formular sus propias opiniones. Desde este punto, existen cuatro niveles que proponen una participación genuina. En el nivel “asignado, pero informado”, los niños comprenden las intenciones del proyecto y saben quién y por qué toma las decisiones en las que participan. En el siguiente nivel se encuentran los “consultados e informados”, en el que “los jóvenes trabajan como consultores de los adultos en forma integral. El proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio” (Hart, 1993, p. 14). En otro nivel, “los proyectos son iniciados por los adultos, y las decisiones son compartidas con los niños”. En el penúltimo nivel, los proyectos son “iniciados y dirigidos por los niños”, y finalmente, los proyectos son “iniciados por los niños y las decisiones son compartidas con los adultos”; por ende, este es el máximo nivel de participación infantil.

Adicionalmente, Christensen y Prout (2002) distinguen cuatro perspectivas en la investigación con niños, que van desde la nula hasta el máximo nivel de participación. En el primer nivel, se señala al niño como objeto

de investigación al utilizar una metodología observacional que evita la participación infantil. En el siguiente nivel, el niño es considerado sujeto, tomándose en cuenta su nivel madurativo, capacidad cognitiva y competencias según la percepción del investigador. En el tercer nivel, se ve al niño como actor social y, por último, como participante y coinvestigador, incentivándolo a la investigación para convertirse en un agente social que debe ser escuchado en los temas que le afectan (Castro et al., 2011). Asimismo, Michael Fielding señala que, en estas escuelas, los estudiantes deciden, en vinculación con los profesores, los asuntos que la escuela debe mejorar y sobre los que iniciarán sus investigaciones en conjunto con los docentes (Rojas et al., 2012).

En suma, Castro et al. (2011) recopilan diferentes perspectivas en la investigación con niños y niñas con el propósito de alcanzar un alto nivel de participación al eliminar la disparidad de poder y estatus entre adultos y niños. Al fin y al cabo, al asumir un rol de coinvestigador, el niño fracciona el desequilibrio de poder existente entre él y el adulto. De ahí que se cree una nueva concepción de la infancia, amparada en el Comité de los Derechos del Niño (CDN), al darle la posibilidad de ser escuchado. Por tanto, las decisiones serán tomadas de manera compartida entre niño y adulto, con técnicas participativas que recogen la voz de la infancia de manera creativa e innovadora (Susinos, 2009; Rojas et al., 2012). Así, queda en evidencia la importancia de lograr la interdependencia entre todos los actores para compartir las creencias y valores comunes. En resumidas cuentas, “los niños son ciudadanos de pleno derecho de la comunidad en la que viven y, como tales, deben participar y ser tenidos en cuenta como cualquier otro miembro de la sociedad” (Castro et al., 2011, p. 114). Por lo tanto, será un desafío para el investigador identificar las necesidades y demandas de la infancia, haciendo partícipe de manera activa a cada niño y niña.

Entonces, comprender la voz de los estudiantes en el ámbito de la participación e inclusión permite identificar y eliminar las barreras que puedan limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Es así que autores como Ainscow y Miles (2009) se focalizan en los estudiantes en riesgo de exclusión, marginación o bajo rendimiento, con el propósito de hacer partícipes a todos los estudiantes. Al mejorar los procesos de participación en el ámbito educativo, se incrementa el interés por escuchar la voz de los estudiantes. Por ende, al entender a los niños como “actores sociales de pleno derecho en vez de sujetos pasivos dentro de

la sociedad [...] al ser considerarlos como individuos competentes, fuertes [...] al ser personas capaces, expertas en sus propias vidas y poseedoras de conocimientos e intereses” (Castro et al., 2011, p. 108), se logra el objetivo de la inclusión. Razón por la cual las experiencias que contemplan dar voz a los niños y niñas favorecen una transformación en el uso y la prioridad de los espacios, al ser consultados, por ejemplo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en las reglas que rigen las instituciones. Por esta razón, dar voz a los estudiantes conlleva defender que no son objetos pasivos en las estructuras sociales, políticas o económicas, sino que serán constructores activos de sus propias vidas al aumentar su protagonismo y capacidad de toma de decisiones (Sosenski, 2016; Rojas et al., 2012).

A decir verdad, en esencia, el fenómeno del abandono escolar, el fracaso educativo, los niveles de formación inferiores a los deseables y la exclusión de niños y niñas por sus diferencias (etnia, origen social, género, entre otras), incluyendo a quienes no logran adaptarse o insertarse en la sociedad, son considerados parte de la exclusión educativa (Moriña, 2010). Razón por la cual se reconoce el movimiento de la voz del alumnado a través del enfoque de “comunidad democrática”, acuñado por Fielding, el cual indica que existe un compromiso con la participación igualitaria al tomar en consideración las reflexiones sobre los aspectos educativos que les afectan, dando voz a los distintos actores, incluidas las minorías o personas silenciadas dentro de la escuela (Rojas et al., 2012). Así pues, utilizar el movimiento de la voz de los estudiantes será, en pocas palabras, un aporte para superar las dificultades sociales, curriculares y metodológicas sufridas en las salas de clases.

De ello puede inferirse que la construcción de significado a partir de la experiencia es una aproximación psicológica que permite entender la elaboración, la transacción y el origen de los significados, lo que ayuda a conocer cómo el ser humano los construye. En ese sentido, los signos son centrales para comprender el significado en la teoría de Vygotsky, ya que las personas se apropian de ellos a través de la cultura, lo que les permite “entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo” (Arcila et al., 2010, p. 41). Por otro lado, los significados y las palabras evolucionan con el tiempo, al igual que el desarrollo de la infancia y su pensamiento. Bruner (2004), por su parte, plantea que el ser humano tiene una predisposición primitiva para organizar las experiencias en forma narrativa, utilizando herramientas narrativas que ayudan a contar e interpretar las

diversas construcciones de significado a través de la realidad y la cultura en la que se vive. En la misma línea, Gergen comprende e instala al ser humano desde el construccionismo, indicando que las interpretaciones que realiza una persona reflejan las relaciones que ha establecido a lo largo de su existencia (Arcila et al., 2010). En resumidas cuentas, Vygotsky, Bruner y Gergen coinciden en que los significados son construcciones puramente humanas, en las que se concibe al “sujeto como un ser activo que, inmerso en la cultura, construye, deconstruye y co-construye los significados y que el medio por el cual se logra esta transformación es el lenguaje” (Arcila et al., 2010, p. 45).

Del mismo modo, es preciso comprender la biología de los significados dentro de una cultura. Para ello, Bruner (2004) plantea tres fases: en primer lugar, las niñas y los niños requieren interacción con personas adultas para alcanzar el lenguaje; en segundo lugar, existen habilidades comunicacionales, como la adopción de turnos y el intercambio mutuo, que son estables y, al adquirir el habla, se incorporan como parte del lenguaje; por lo tanto, será necesario aprender, practicar y modelar para desarrollar este proceso por completo. Finalmente, en la última fase, la infancia capta de manera prelingüística el significado de lo que quiere decir. En efecto, el desarrollo de la mente humana y de las teorías que la subyacen deben entenderse desde el contexto sociocultural de cada persona, ya que, si no existe negociación en la interacción social, difícilmente podrá haber una transacción interpersonal en dicho contexto (Soto, 2016; Wenger, 2002).

Ahora bien, la participación infantil está condicionada por distintos factores, entre ellos la significación que las y los docentes atribuyen a la participación, la cual, a su vez, está influida por sus propias prácticas pedagógicas. En realidad, esto dependerá de la reciprocidad simétrica y de las oportunidades que el profesorado brinde para que el estudiantado pueda involucrarse de manera activa en sus procesos formativos (Prieto, 2005).

Es así como, cuando existe participación infantil basada en relaciones simétricas, diálogo y comunicación, esta se convierte en el motor del desarrollo humano. Al producir intercambios entre niñas, niños y personas adultas, se generan procesos escolares más constructivos, potenciando la emancipación de los y las estudiantes en los espacios en los que participan activamente. Por lo tanto, en este proceso de narrar historias, la infancia se convierte en narradora y desarrolla su perspectiva respecto a los hechos. Al estar compuesta por la acción y la consciencia, como un “paisaje dual”,

tendrá presente cómo sucedieron los hechos y las acciones en el contexto, además de considerar la perspectiva subjetiva, las ideas y las intenciones del narrador o narradora (Bruner, 2004; Soto, 2016). De esta manera, para explorar e investigar los significados que las niñas y los niños atribuyen a sus experiencias, es necesario activar su conocimiento narrativo. A través de sus relatos, es posible conocer quién es el agente que actúa, qué propósitos o intenciones presiden su actividad en el mundo, qué medios utiliza para alcanzarlos y cuál es el escenario en el que se desarrolla la acción (Bruner, 2004).

En síntesis, resulta de suma importancia comprender cuáles son los significados que el estudiantado atribuye a los procesos de participación como parte del derecho a la educación en una escuela con alta matrícula de estudiantes migrantes.

Objetivo General

Comprender los significados que los estudiantes de segundo ciclo básico, de una escuela de la Región Metropolitana, elaboran sobre sus experiencias de participación en el contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar las experiencias escolares significativas que elaboran los estudiantes de segundo ciclo básico sobre una experiencia de investigación participativa en una escuela de la Región Metropolitana.
- Analizar el ejercicio del derecho a la participación en una experiencia de investigación participativa desde la perspectiva de los niños y niñas de segundo ciclo básico en una escuela de la Región Metropolitana.

Métodos

El diseño del estudio es de investigación-acción, el que, según Montero y León, “investiga al mismo tiempo que se interviene” (p. 505), mediante un enfoque participativo o cooperativo. Aquí, “los miembros del grupo, organización o comunidad fungen como coinvestigadores” (Hernández et al., 2010, p. 510). Este enfoque se centra en niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva cualitativa, analizando los casos a partir de sus experiencias y actividades en sus propios contextos (Flick, 2004). En efecto, esta investigación indaga en situaciones naturales para interpretar los fenómenos con el significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2006). El alcance de este estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, pues su intención fue describir y analizar los significados que los estudiantes atribuyen a los procesos de participación de reporteros infantiles en el contexto escolar (Hernández et al., 2010).

Participantes

Se optó por una muestra intencionada compuesta por 30 estudiantes de educación básica, des-de cuarto a octavo básico (cuyas edades van de los 9 a 14 años). Este estudio buscó transformar a niños, niñas y adolescentes en coinvestigadores; para ello, se consideró que los participantes contaran con habilidades que les permitieran desarrollar actividades propias de un diario escolar, tales como tomar fotografías, elaborar notas, entrevistar a niños, niñas y personas adultas, transcribir entrevistas y emitir opiniones críticas. El grupo participante estuvo compuesto por estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria.

Técnicas y procedimiento de producción de información

El proceso de producción de información se desarrolló en dos grandes etapas.

En la primera etapa, se realizó un taller extraprogramático para lograr un enfoque de niños y niñas como coinvestigadores. Este constó de 10 sesiones de 2 horas pedagógicas cada una, en las cuales se instruyó sobre las funciones que debían cumplir y se capacitó en diversas técnicas, tales como: tomar fotografías, utilizar grabadoras y cámaras fotográficas, realizar

entrevistas, diseñar encuestas, expresar opiniones críticas, desarrollar habilidades de escritura y expresión, manejar computadoras (considerando que el nivel general de los estudiantes en esta área era básico) y comprender estructuras periodísticas, entre otras. A lo largo de las sesiones, los participantes aprendieron a definir por sí mismos lo que piensan, experimentan y esperan de la escuela, además de comprender el rol activo que debían asumir como reporteros y coinvestigadores, así como los beneficios personales y comunitarios que podían obtener de este proceso. Cabe destacar que, de manera participativa, se co-creó con los estudiantes un contrato de trabajo, en el cual se establecieron los roles, reglas y acuerdos que debían cumplir para ser parte del taller.

En la segunda etapa, se confeccionó un diario escolar que recogió todas las investigaciones y entrevistas realizadas por los estudiantes sobre temas de su interés y de la comunidad. Además, se incluyó información relevante del semestre. De manera colaborativa, se tomaron decisiones sobre las fotografías, las secciones del diario, la distribución gráfica para la impresión y, finalmente, la socialización del diario escolar con la comunidad.

Producción de información respecto a los significados de los estudiantes sobre sus experiencias de participación

Para responder a los objetivos de la investigación, se analizó el discurso de los estudiantes en el taller de coinvestigadores. Para ello, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas con el propósito de recoger su perspectiva. Se trabajó con la técnica de fotoelicitación, en la cual, a partir de las fotografías tomadas por ellos mismos durante el taller, se incentivó el inicio de una conversación espontánea en cada una de las entrevistas grupales. Esto permitió propiciar la reflexión e indagar sobre las experiencias de participación vividas en este proceso (Harper, 2002). Adicionalmente, se realizaron preguntas reflexivas para recoger las experiencias del taller extraprogramático y su formación como coinvestigadores.

Técnica de fotoelicitación

Se dividió a los estudiantes en tres grupos focales: el primero, conformado por 9 estudiantes de cuarto básico; el segundo, por 8 estudiantes de quinto básico; y el tercero, por 5 estudiantes de sexto básico. Cabe

señalar que esta distribución se realizó por motivos prácticos, teniendo en cuenta la organización propia del colegio, lo que no afectó el análisis de la información.

Si bien en el taller de coinvestigadores participaron un total de 30 estudiantes, por razones administrativas (como ausencias, pruebas recuperativas y falta de firma de consentimiento por parte de las familias), no todos pudieron participar en el proceso de producción de información. Durante esta etapa, se proyectaron las fotografías que los estudiantes habían tomado durante el taller. Finalmente, para activar su memoria, se reflexionó de manera grupal en torno a tres preguntas que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Preguntas guías de sesión de fotoelicitación

Preguntas guías
Instrucción: Reflexionemos sobre las imágenes a continuación:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué vieron en las fotografías? • ¿Qué hicieron en estas fotografías? • ¿Recuerdan en qué momentos se tomaron las fotografías? ¿Por qué las tomaron?

Fuente: Elaboración propia.

Luego de recordar los momentos vividos en el taller de coinvestigadores, se invitó a los participantes a responder las preguntas que aparecen en la Tabla 2. Estas preguntas facilitaron la reflexión y permitieron recoger sus experiencias en el taller

Tabla 2

Preguntas realizadas en las entrevistas grupales.

Preguntas entrevistas semiestructuradas

- ¿Cómo se sintieron en las actividades que realizamos en el taller? explicar.
 - ¿Qué aprendieron al hacer las actividades del taller?
 - ¿Qué fue lo que más les gustó del taller?
 - ¿Qué fue lo que menos le gustó del taller?
 - ¿Qué fue lo más difícil para ti de hacer en el taller?
 - ¿Cómo fue tu participación en el taller? explicar.
-

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante un análisis de contenido. Se transcribieron los audios de las entrevistas como documentos separados. Posteriormente, para organizar y analizar la información recopilada, se utilizó el software *Atlas.ti* (Albornoz et al., 2015). Este análisis comenzó con la identificación de temas y palabras clave para la codificación de los datos, con el objetivo de ordenar, manipular y seleccionar los segmentos más significativos del material recolectado durante la investigación (Coffey y Atkinson, 2005). Para ello, se tomó como referencia el primer objetivo de investigación, que apunta a identificar las experiencias de participación de los estudiantes. Del mismo modo, para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, se utilizó como marco referencial el contenido de los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, con el fin de codificar las entrevistas.

En función de lo anterior, se inició una codificación abierta en busca de citas que hicieran referencia a elementos comunes en las experiencias de los estudiantes durante el taller. A partir de las citas identificadas, se agruparon fragmentos que respondían a la pregunta de investigación, asignando a cada uno un código en vivo conformado por la idea principal expresada en palabras de los estudiantes. Esto dio paso a la organización de los códigos en vivo en tres categorías principales que respondían a los objetivos de la

investigación y a las experiencias vividas en el taller de coinvestigadores. Estas categorías fueron: *experiencias de aprendizajes logrados*, *experiencias subjetivas durante el proceso* y *experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social*.

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la investigación, se solicitó la autorización del equipo directivo de la escuela seleccionada (carta de consentimiento), así como el asentimiento de los niños, niñas y adolescentes que participaron voluntariamente en el taller de coinvestigadores (carta de asentimiento) y el consentimiento de sus apoderados (carta de consentimiento). El propósito de este proceso fue informar sobre los objetivos y beneficios de la investigación, además de garantizar la confidencialidad de la información recolectada, la cual se utilizaría únicamente con fines investigativos.

Resultados

Los resultados se presentan en función del análisis de los datos, sintetizado en 12 códigos en vivo, organizados en tres categorías que, a su vez, permiten dar respuesta a los objetivos de investigación.

Objetivo 1: Experiencias de participación en el taller de coinvestigadores

Las experiencias de participación de los estudiantes se agruparon en tres categorías:

- a) Experiencias de aprendizajes logrados. Los participantes describen experiencias donde valoraron el resultado de aprendizajes logrado en el proceso del taller. Las actividades fueron grupales y al azar para favorecer el trabajo en equipo, la diversidad de los participantes y la participación de todos para lograr los objetivos.

Código en vivo	Descripción código en vivo	Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones.
<i>Aprendí a hacer entrevistas:</i>	Este código refleja el significado de los estudiantes para enmarcar el aprendizaje de las actividades del taller y dar a conocer las cosas que más les gustó hacer. Ellos indican que hacer las entrevistas; investigar, crear preguntas alusivas, entrevistar y transcribir las entrevistas. Resulta que, esto último, fue señalado como un aprendizaje y como las actividades que tuvieron mayor dificultad al realizar el taller, ciertamente, se refleja en el poco manejo tecnológico de los estudiantes.	<i>Fue increíble, porque estuvo bien sacar las fotos, me salvé de las clases, además cuando yo sacaba las fotos aprendí algo de las personas, como por ejemplo tener que investigar algo de esa persona para luego preguntarle las cosas. (Cuarto básico, participante 2, chileno).</i>
<i>Aprendí a sacar fotos:</i>	En las narraciones este código en vivo está descrito no solo como el aprender a sacar fotografías sino más bien como el aprender a fotografiar lo que era importante para el objetivo que tenían dentro del taller, además, fue valorado como una de las actividades que más les gustó hacer.	<i>Yo aprendí a captar más cosas, como, por ejemplo, yo me acuerdo de que a mí cuando chico me pasaban la cámara y me decían mira si quieres saca fotos y yo en vez de sacarle fotos a las cosas importantes, me sacaba fotos a mí o si veía un juguete a eso le sacaba, pero en cambio ahora yo sé lo que es importante. (Cuarto básico, participante 3, chileno)</i>

Código en vivo	Descripción código en vivo	Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones.
<i>Aprendí a tener confianza:</i>	Este código en vivo sintetiza las narraciones que los estudiantes indicaron al momento de hacer una actividad que nunca habían hecho o al lograr hacer una tarea que fue difícil para ellos. En otras palabras, refleja cuando ellos se dieron cuenta de qué aprendieron a tener más confianza en sí mismos, o en qué se sintieron bien, o qué lograron en el tiempo que una tarea les saliera mejor al practicarla.	Aprendí a tener confianza en mí misma y a perder la vergüenza al realizar las preguntas. Creo que mi participación fue buena. (Sexto básico, participante 5, chilena)
<i>Aprendí con mis compañeros</i>	Aquí se sintetizan las opiniones con respecto al aprender en conjunto con personas que nunca habían visto, o que no habían compartido, o también al compartir con niños y niñas de distintas edades. Ciertamente, al analizar las preguntas y respuestas éstas dan cuenta que los niños y niñas apreciaron el aprendizaje de trabajar en conjunto con otro compañero (a), al igual que el sentirse apoyado o el convivir con los demás, identificando que esto ayudó a lograr los objetivos del taller.	¿Qué fue lo que más les gustó del taller? <i>Convivir con mis compañeros y aprender de ellos. (Quinto básico, participante 3, chilena)</i>

- b) Experiencias subjetivas durante el proceso. Se agrupan los distintos sentimientos y/o emociones de los participantes como resultado de los aprendizajes logrados en su propio proceso en el taller de coinvestigadores. Los códigos se observaron en las preguntas ¿qué fue lo que más les gusto? ¿qué fue lo más difícil de hacer en el taller? ¿De qué aprendieron en el taller?

Código en vivo	Descripción código en vivo	Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones.
<i>Aprendí a tener confianza</i>	Aquí está inmerso el sentir de los propios participantes, con las emociones que les provocaba a los niños y niñas realizar las actividades del taller de coinvestigadores.	<i>Me sentí súper apoyado en el taller y como que estábamos todos juntos. (Sexto básico, participante 1, chileno)</i>
<i>Me esforcé para hacerlo bien:</i>	Este código en vivo sintetiza las narraciones de los niños y niñas, donde se observa un sentimiento de motivación al logro al momento de hacer una actividad antigua, nueva o que tuviera mayor dificultad. Se desprende de estas narraciones, que los participantes hicieron un esfuerzo por las actividades que les tocó realizar para que funcionarían bien.	<i>Impecable mi participación, tuve que concentrarme harto en varias cosas, buscar información buena porque sabía que iba a estar en el diario, sacar las fotos a cosas productivas para el diario y así que sirvieran para preguntar, ya que la idea es que sirviera para el diario y que saliera bien. (Cuarto básico, participante 3, chileno)</i>

Código en vivo	Descripción código en vivo	Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones.
<i>Me sentí importante:</i>	Este código en vivo tiene su raíz en el reconocimiento que se siente por las acciones que realizó o cuando un otro lo reconoce por las actividades que ejecutadas. En ese contexto, se observó en las narraciones que el compromiso y la responsabilidad de las actividades realizadas tuvo importancia para ellos, puesto que sólo por el hecho de asistir y participar, para ellos era importante.	<i>Importante porque las tareas que nos tocaban igual eran difíciles, entonces así nos hacíamos importantes. (Quinto básico, participante 6, chileno)</i>
<i>Perdí la vergüenza frente a otros</i>	Mediante esta narración se observó un empoderamiento de parte de los niños y niñas al momento de tener que hacer ciertas tareas para el taller, además, se consideraron las narraciones que señalaron el superar el miedo a hacer una actividad, por último, señalan qué al participar del taller se dieron cuenta que la vergüenza no los ayudaba en el proceso.	<i>Yo cuando estuve entrevistando a esas niñas de segundo sentí un poco de vergüenza y empecé a temblar y pensé que me iban a molestar porque no sabía cómo pronunciar las letras, pero ahora súper bien, entre las dos entrevistas... la diferencia fue que en la primera entrevista tenía vergüenza y en la última a la tía Xime se me pasó la vergüenza, porque yo pensé que todos los días voy a hacer lo mismo y debo de acostumbrarme a todo lo que digo. (Sexto básico, participante 2, haitiana)</i>

Código en vivo	Descripción código en vivo	Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones.
<i>Pude dar mi opinión</i>	Aquí se sintetizaron todas aquellas narraciones valoradas por poder expresar lo que piensan o al sentirse escuchados; concepto que está presente en el derecho a la “participación”.	A mí me gustó, porque me sentí bien al dar mi opinión y decir cosas y ver cosas que nunca había visto. (Quinto básico, participante 3, chilena)
<i>Sentí que aporté</i>	Al revisar los comentarios relacionado a este código en vivo éste sentí que aporté, se entiende desde el hacer algo que fue posible para el taller de coinvestigadores. Así mismo, las narraciones no señalan solo una forma de contribuir, sino más bien contemplan que se puede aportar de diferentes formas, por ejemplo: en transcribir las entrevistas, obtener fotografías, en revisar las respuestas de las encuestas. Es por lo anterior, que el aporte se entiende, desde el ejecutar una tarea e incluso sólo con el hecho de asistir en el taller.	Mi participación fue algo difícil porque algunos días tenía que faltar, pero igual pude aportar y participar. (Cuarto Básico, participante 8, chilena)

- c) **Experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social:** Aquí se agrupan experiencias de los niños y niñas al darse cuenta que conocieron a otras personas de la comunidad, que investigaron para entrevistar, lo que, a su vez, los hacía conocer aún más sobre las personas. Evidenciaron, que sucedían situaciones en su comunidad que ellos a veces no sabían y entendieron que las personas tienen distintas opiniones. Por último, las narraciones muestran la importancia y el cambio de perspectiva al pasar tiempo con sus compañeros o convivir con ellos.

Actividades	Descripción código en vivo	Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones.
Aprendí con mis compañeros	Este código en vivo implícitamente da cuenta del convivir con otro, ellos semanalmente escuchando diversas opiniones, creencias o formas de resolver conflictos, para así, ampliar la visión que tienen del mundo social, al darse cuenta de que hay mucho más de lo que ellos piensan.	Yo aprendí a participar y a convivir con las demás personas que no conocía del taller. (Quinto básico, participante 2, chileno)
Conocí más de mi comunidad	Esta agrupación de códigos en vivo evidencia que a través del taller pudieron ampliar su mirada a la comunidad en la que están insertos y conocer nuevas perspectivas u opiniones. También, reflexionan que para poder hablar de una persona es necesario haber buscado e indagado sobre las temáticas a investigar.	¿Qué fue lo que más les gustó del taller? Entrevistar a la Hermana Carmen por la información que nos dio sobre el colegio y como se fundó la pastoral. (Sexto básico, participante 1, chileno)
Entendí que las personas tienen diversas opiniones:	Este código en vivo agrupa la diversidad de las narraciones y el análisis que ellos hacen, por ejemplo, sobre personas que pueden opinar sobre algo de manera positiva o negativa, que pueden opinar sobre las cosas que les gustan y que no todas las personas tienen las mismas opiniones.	Yo aprendí que cada persona tiene una propia opinión, aprendí que las personas pueden opinar de una cosa que les gustó, como, por ejemplo, “asistir a la feria científica” y a que otra persona puede opinar lo contrario. (Cuarto básico, participante 5, chilena)

Figura 1

Fotografía proceso taller coinvestigadores



Objetivo 2: Análisis del derecho a la participación en la experiencia de investigación participativa

Para comprender el derecho a la participación, se conceptualizó considerando tres ideas clave. Por un lado, Blanco (2006) plantea que el derecho a la participación se basa en tres nociones: sentirse parte, sentirse escuchado y, finalmente, tomar decisiones. Por otra parte, Black-Hawkins et al. (2007) conceptualizan la participación a partir de tres elementos: acceso (*estar ahí*), colaboración (*aprender juntos*) y diversidad (*reconocimiento y aceptación*).

Si bien las definiciones mencionadas contribuyen a la comprensión del derecho a la participación, no abarcan ni describen el concepto en su totalidad. Por esta razón, se construyó una conceptualización propia que integra los conceptos expuestos por los autores, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Derecho a la participación.

Conceptualización Derecho a la Participación
<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse parte. • Sentirse escuchado. • Tomar decisiones. • Acceso. • Colaboración. • Diversidad.

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de cumplir el objetivo de analizar el derecho a la participación en una experiencia de investigación participativa, se revisaron los 12 códigos en vivo que recogen las narraciones de los estudiantes sobre sus experiencias de participación, los cuales se detallan a continuación:

Tabla 4

Códigos en vivo

Códigos en vivo

- aprendí a hacer entrevistas.
 - aprendí a sacar fotos.
 - aprendí a tener confianza.
 - aprendí con mis compañeros.
 - conocí más de mi comunidad.
 - entendí que las personas tienen diversas opiniones.
 - me esforcé para hacerlo bien.
 - me gustó hacer las cosas del taller.
 - me sentí importante
 - perdí la vergüenza frente a los otros.
 - pude dar mi opinión.
 - sentí que aporté.
-

Fuente: Elaboración Propia.

Conforme a los códigos en vivo señalados anteriormente, se puede indicar que la elaboración de la conceptualización del derecho a la participación está directamente relacionada con gran parte de los códigos en vivo observados en las narraciones de las y los estudiantes del taller de coinvestigadores.

Por una parte, al hablar del primer concepto de participación, “sentirse parte”, se relaciona con los códigos en vivo “sentí que aporté”, “me gustó hacer las cosas del taller”, “aprendí con mis compañeros” y “conocí más de mi comunidad”, los cuales apuntan a que, a través de estas narraciones, las y los estudiantes se sienten parte de la comunidad.

Por otro lado, el concepto “sentirse escuchado” se representa en los códigos en vivo: “pude dar mi opinión”, “sentí que aporté”, “aprendí con mis compañeros” y “me sentí importante”, los cuales exponen de manera clara la posibilidad de dar a conocer sus opiniones en un ambiente de

respeto, donde se sienten escuchados. Con respecto al concepto que implica la “toma de decisiones”, este involucra los procesos democráticos, donde todas y todos los actores de la comunidad educativa tienen el derecho de opinar y ser parte de las decisiones que les afectan. Aquí se puede relacionar con los códigos: “entendí que las personas tienen diversas opiniones”, “conocí más de mi comunidad”, “aprendí a hacer entrevistas”, “pude dar mi opinión” y “aprendí con mis compañeros”.

Luego, el concepto de “acceso” tiene relación con los códigos “sentí que aporté”, “me sentí importante” y “pude dar mi opinión”, ya que, al crear espacios de participación dentro de la comunidad, todas y todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder y participar. De manera similar, el concepto de “colaboración” tiene una relación directa con el aprendizaje conjunto y, por ende, con la convivencia con otras personas. Los códigos con los cuales se relaciona son “aprendí con mis compañeros”, “me esforcé para hacerlo bien”, “perdí la vergüenza frente a los otros” y “entendí que las personas tienen diversas opiniones”.

El último concepto de participación es “diversidad”, el cual plantea la idea de reconocimiento y aceptación de todas las personas de la comunidad. En otras palabras, al comprender y aceptar el mundo social como parte de la comunidad en la que se está insertado o insertada, se acepta la diversidad. Por lo tanto, se relaciona con los códigos: “me sentí importante”, “aprendí a sacar fotos”, “aprendí a hacer entrevistas”, “pude dar mi opinión”, “sentí que aporté” y “me esforcé para hacerlo bien”.

Finalmente, se puede concluir que el derecho a la participación estuvo presente en gran parte de las narraciones de las niñas y los niños, elaboradas a partir de sus propias experiencias en la investigación participativa realizada en el taller de coinvestigadores.

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue comprender los significados que los estudiantes elaboran desde su propia perspectiva sobre sus experiencias de participación en el taller de reporteros infantiles al transformarlos en coinvestigadores. Para dar respuesta a este objetivo, se buscó identificar las experiencias escolares significativas y analizar el ejercicio del derecho a la participación en las experiencias de investigación participativa.

Los resultados obtenidos indican que las experiencias de participación identificadas entre los estudiantes permiten agrupar las narraciones en categorías: a) experiencias de aprendizajes logrados, b) experiencias de aprendizaje subjetivo en el proceso y c) experiencias de ampliación de la perspectiva del mundo social, las cuales ayudaron a contestar la pregunta de investigación dirigida a conocer cuáles son los significados que los estudiantes le atribuyen a los procesos de participación como parte del derecho a la educación.

Primeramente, los conceptos que dan cuenta de las experiencias en las que se logró tener aprendizajes son: aprender con sus compañeros, aprender a tener confianza, aprender a hacer entrevistas y aprender a sacar fotografías. En efecto, el aprendizaje se centró en un aprender a hacer, es decir, en un aprendizaje procedimental referido principalmente a la adquisición de conocimientos y mejora de habilidades a través del ejercicio de los aprendizajes adquiridos (Soto, 2016).

En segundo lugar, se encuentran las experiencias subjetivas vividas en el proceso, caracterizadas por las emociones y el reconocimiento que los niños y niñas atribuyeron a las situaciones ocurridas, así como por los sentimientos experimentados durante el taller (Susino y Rodríguez, 2011). Aquí se encuentran los conceptos de aprender a tener confianza, perder la vergüenza frente a los otros, poder opinar, esforzarse para hacer bien las tareas, el gusto por realizar las actividades del taller, el sentir que aporté y el sentirse importante. Estas narraciones, en resumen, contribuyeron al fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes (Soto, 2016).

La última categoría, al igual que en Soto (2016), da cuenta de los beneficios que los niños y niñas evidenciaron en su nivel social al verse favorecidas las relaciones con sus compañeros. Así, las narraciones muestran que los estudiantes lograron ampliar la visión que tenían de su mundo social, principalmente en aspectos como socializar con otros, conocer más sobre la comunidad en la que participan, aprender con sus compañeros y entender la diversidad de opiniones.

De igual modo, al analizar el ejercicio del derecho a la participación en las experiencias que tuvieron en el taller de reporteros infantiles, las narraciones pueden entenderse desde la conceptualización desarrollada para abarcar el concepto de participación, que incluye el sentirse parte, considerarse escuchado, tomar decisiones, tener acceso, colaborar y aceptar

la diversidad. En definitiva, al utilizar una metodología de investigación participativa en la que los niños y niñas fueron transformados en coinvestigadores a través del taller de reporteros, se logró el máximo nivel de participación (Christensen y Prout, 2002).

En suma, dentro de los hallazgos destacan algunas de las experiencias significativas vividas en el taller de coinvestigadores. Por una parte, aparece el conocer más de mi comunidad, entendido principalmente como el darse cuenta de que hay otros que conviven diariamente con las experiencias personales. En esta misma línea, se resalta la importancia de aprender en conjunto con los compañeros o aprender de ellos, lo que se vincula con el concepto de participación, evidenciando cómo el hecho de participar contribuye a generar aprendizaje.

Asimismo, cabe destacar el empoderamiento observado en el concepto de perder la vergüenza frente a los otros, una experiencia marcada en varias de las entrevistas, donde se evidencia que los estudiantes lograron adquirir confianza para superar una situación que menoscababa sus relaciones y, por ende, sus aprendizajes. A su vez, este empoderamiento, que conlleva la adquisición de nuevas capacidades o el fortalecimiento de habilidades preexistentes, ayudó de manera transversal en el contexto escolar, tanto en estudiantes chilenos como en estudiantes migrantes.

Del mismo modo, aparece el concepto de sentirse importante, que se manifiesta a nivel personal y grupal, mostrando que el reconocimiento es una forma de comprender lo que las experiencias de participación generan a nivel social. Sentir que otra persona reconoce y valora el aporte dado evidencia que el taller de coinvestigadores contribuyó a mejorar la participación.

En este sentido, Bolívar (2012) entiende el reconocimiento desde la perspectiva de la justicia social, que incluye tres dimensiones: a) la dimensión de redistribución, que apunta a la esfera socioeconómica; b) la dimensión de reconocimiento de las diferencias, que aborda el reconocimiento sociocultural; y c) la dimensión de representación, que plantea la necesidad de una participación equilibrada entre niños y niñas. En resumen, no solo es necesario compensar a los sectores más desfavorecidos en términos económicos, sino que también es fundamental reconocer sus diferencias culturales, garantizar su participación e incluirlos como iguales en la sociedad.

Por lo tanto, el concepto de sentirse importante puede ser analizado desde la dimensión de reconocimiento planteada en la teoría de la justicia social.

Igualmente, queda en evidencia en las narraciones de los estudiantes la importancia de que ellos realizaron un aporte, es decir, que dieron algo al desarrollo del taller, que fueron parte de las actividades realizadas y que contribuyeron a generar cambios (Castro et al., 2011), lo que, a su vez, tiene una relación directa con la conceptualización del derecho a la participación. Fue relevante para los niños y niñas que, a través del taller de coinvestigadores, se favoreciera que la comunidad fuera partícipe de las actividades que realizaron, de las opiniones y de los procesos vividos a lo largo de un año lectivo.

Otro hallazgo observado en las narraciones, y que está ligado con la dimensión de reconocimiento en el ámbito sociocultural (Bolívar, 2012), es el proceso de acompañamiento evidenciado en las narraciones y en las actividades realizadas en el taller, el cual es planteado por algunos niños con expresiones como “ayudar a mis compañeros” o “aprendí con mis compañeros”. Así, a través del proceso de participación y la mirada al concepto de inclusión, este ayuda a responder y entender la diversidad que destacaron entre sus compañeros, siendo un aporte al evidenciar la importancia de los valores inclusivos, donde la participación significa estar y colaborar con otro (Albornoz et al., 2015).

Asimismo, en las entrevistas a los estudiantes se observa que el contribuir está directamente relacionado con un aporte basado en acciones concretas, en “hacer cosas”, lo que se reflejó en las actividades realizadas para lograr el objetivo de elaborar el diario escolar. Un hallazgo relevante para el proceso educativo, presente en las narraciones, es el de obtener confianza, el cual tiene su raíz en la conceptualización de participar. Ciertamente, mientras más se participa en las actividades, mejores resultados habrá (Rojas et al., 2012).

De igual manera, un concepto que llama la atención es el de motivación al logro, observado en las narraciones relacionadas con el esfuerzo por alcanzar los objetivos o completar las actividades planteadas. Es decir, este concepto plantea que, mientras más se sienta parte un estudiante de las actividades que realiza, mayor será su capacidad para superar sus propias barreras con tal de lograr lo propuesto. Así, cobra relevancia la realización

de actividades en las que los estudiantes alcancen el nivel máximo de participación (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002).

Si bien el empoderamiento y el aprendizaje de la confianza en sí mismo son elementos clave para superar la vergüenza, se evidencia que, a través del trabajo conjunto con otra persona y con el apoyo necesario, es posible afrontar diversas situaciones o incluso alcanzar ciertos objetivos. En suma, queda en evidencia cómo, tanto en la literatura como en las narraciones de los estudiantes, la participación infantil se entiende como lo que un niño puede lograr en colaboración con otro niño o en conjunto con una persona adulta (Albornoz et al., 2015; Soto, 2016; Hart, 1993).

En efecto, esta investigación muestra los significados que se pueden obtener con un proceso de investigación participativa, como fue el taller de coinvestigadores, en contraste con lo que ocurre en el proceso educativo predominante en la mayoría de las escuelas, donde priman opiniones como: “que las clases son aburridas”, “que aprendo mejor con compañeros”, “que no me siento escuchado en el colegio” o “que participo cuando juego y comparto con mis compañeros”. Así lo evidencia la investigación de Albornoz et al. (2015), quienes se propusieron indagar los significados sobre aprendizaje y participación en los niños, utilizando como eje central los procesos de inclusión educativa y el movimiento de la voz de los estudiantes. Después de todo, la elaboración de los significados será una contribución esencial para comprender cómo los estudiantes perciben sus experiencias de participación (Bruner, 2004).

Conclusiones

Los antecedentes discutidos pueden sintetizarse en dos conclusiones. En primer lugar, esta investigación da cuenta de cómo los estudiantes construyen significados a partir de instancias con altos niveles de participación, en donde es fundamental que los estudiantes, en conjunto con los actores de la comunidad, tengan un rol activo en los procesos que les conciernen para lograr un mayor involucramiento, lo que contribuye a más aprendizajes. En segundo lugar, analizar el significado que los niños y niñas atribuyen a las experiencias de participación es relevante porque permitió escuchar sus voces y co-construir estrategias o actividades con los principales actores. En síntesis, resulta necesario brindar oportunidades para participar y escuchar sus voces con el fin de lograr el máximo nivel de participación, porque son

ellos quienes tienen pleno conocimiento del contexto en el que se desenvuelven (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002).

En función de la discusión planteada, es posible reconocer tres implicancias educativas. En primer lugar, es importante replantear las prácticas educativas a nivel institucional sobre cómo se entiende la participación y reflexionar si existe manipulación o colaboración por parte de los actores. En segundo lugar, se debe revisar y reflexionar sobre el rol que tienen los profesores al establecer las metodologías en las prácticas educativas, con el fin de generar oportunidades de participación considerando la reciprocidad simétrica. En efecto, evidenciar el rol que posee la comunidad ayudará a establecer nuevas estrategias para lograr el máximo nivel de participación (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002). En tercer lugar, se hace necesario tomar en cuenta la relación entre el significado que los estudiantes plantearon en su experiencia de participación y los beneficios que niños y niñas reciben al aumentar los niveles de participación, como fortalecer su autoconcepto y mejorar las relaciones con sus compañeros, una realidad muy relevante en las aulas y que tiene una relación directa con el clima escolar. Por lo tanto, se puede deducir que las narraciones y el lenguaje permiten ser activos, de modo que, al estar inmersos en la cultura, los estudiantes puedan construir, deconstruir y co-construir los significados necesarios para el contexto que comparten (Arcila et al., 2010, p. 45). Por último, incentivar la participación conlleva mejoras en el conocimiento y en los niveles de aprendizaje, lo que, a su vez, fortalece la metacognición y las estrategias de aprendizaje significativo y colaborativo.

Al fin y al cabo, la participación desde una perspectiva de derechos humanos es vista como una práctica esencial para lograr tanto la integridad humana como las diferentes interacciones sociales positivas dentro de la comunidad. Asimismo, considerar la participación como parte del derecho a la educación permite establecer que involucrarse activa y libremente, y contribuir con las distintas capacidades y habilidades de cada actor, posibilita la producción de mayores conocimientos y valores propios del grupo, los cuales, a su vez, generan identidad con la comunidad en la que se participa (Soto, 2016).

A pesar de todo, las implicancias educativas deben considerarse dentro del contexto de las limitaciones observadas en el transcurso de la investigación. En este sentido, se evidenció el escaso manejo de los estudiantes en el uso de la tecnología, particularmente en el uso del computador, el cual fue

vital para el desarrollo del diario escolar. Lo anterior refleja la importancia de revisar y conocer el currículo escolar. Por ejemplo, en asignaturas como Tecnología, se establece en varias unidades el uso del computador. Esto último fue una limitante que no se visualizó al organizar y planificar el taller, pues se asumió que, al contar con una sala de computación, los estudiantes dispondrían de las herramientas necesarias. Asimismo, desarrollar el taller en un solo semestre impidió la realización de actividades significativas para los estudiantes, lo que hubiera permitido una mayor práctica y una mejor alineación con los objetivos y resultados del taller. Finalmente, otra limitación observada fue el poco tiempo dedicado a la devolución de la información a la institución debido a las circunstancias en que ocurrió la entrega del diario escolar. Como consecuencia, no se pudo conocer la opinión de actores clave que no fueron considerados en el proceso, como profesores, familias y directivos, entre otros.

Partiendo de estas limitaciones y de los resultados de la presente investigación, futuros estudios podrían enfocarse en:

- a) Recoger las experiencias de participación en otros talleres extra-programáticos, evaluando los niveles de participación y su contribución a la convivencia escolar y al clima del aula.
- b) Analizar las experiencias de aprendizaje y participación en el contexto del aula, considerando la alta cantidad de estudiantes migrantes que hoy se encuentran en Chile.
- c) Crear instancias de participación para estudiantes con discapacidad intelectual con el fin de indagar el significado que atribuyen a sus experiencias de participación y, así, buscar estrategias para lograr el máximo nivel de participación y avanzar hacia la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.161-170). ICE – HORSORI.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300006>
- Apud, A. (2013). *Participación Infantil*. UNICEF.
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañon, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 37-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2017). Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. En *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 1(1), 9-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T. y Ainscow M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC.
- Bruner, J. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Ensayo.
- Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Fuentes*, 11, 107-123. http://institucional.us.es/revistas/fuente/11/art_5.pdf

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N°12. El derecho del niño de ser escuchado*. Organización de Naciones Unidas. http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. <https://www.researchgate.net/publication/26420207>
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, (353), 667-690. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re353/re353_25.pdf
- Ochaita, E., Espinosa, M. (2012). Los derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Education Siglo XXI*, 30(2), 25-46. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>
- OREALC/UNESCO (2009). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>

- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 27 – 36.
- Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197>
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1411250315>
- Soto, R. (2016). *Jugar y Construir: Experiencias de participación de niños y niñas con discapacidad intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales* [Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional]. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-06.html>
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30. <http://hdl.handle.net/10902/25217>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Gedisa.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Envíos e instrucciones para autores



Envíos e instrucciones para autores

Normas de presentación de artículos

Para que un artículo sea publicado deberá cumplir con los siguientes requisitos de presentación:

1. Abordar alguna temática vinculada a la política de la revista.
2. Los artículos deben ser inéditos y originales (no deben haberse presentado a evaluación ni estar en proceso de publicación en otro medio).
3. Los trabajos deberán ser enviados en documento en formato Word, utilizando el sistema de gestión en línea de la revista.
4. Las imágenes deben ser enviadas en formato jpg, bmp o png.
5. Todas las ilustraciones, figuras y tablas deben indicarse en los lugares donde figurarán en el texto y ser anexadas en archivos aparte, en este mismo envío.
6. Los manuscritos deberán ser presentado en hoja en tamaño carta (letter 8 ½ x 11”), con interlineado 1.15, fuente tamaño 12 Times New Roman, con sus páginas numeradas. Cada párrafo debe ir separado por un espacio.
7. La extensión mínima de los artículos es de 4.000 palabras y la máxima es de 10.000 palabras, incluyendo imágenes, gráficos, figuras, citas y bibliografía.
8. Se reciben artículos en español, portugués o inglés de las siguientes características:
 - a. Artículo de investigación científica o tecnológica.

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

b. Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c. Artículo de revisión.

Documento una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no sobre temas de la psicología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d. Reporte de caso o intervención.

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

9. Todo artículo debe incluir en español y en inglés: un título, un resumen entre 150 y 250 palabras y las palabras clave que identifican el área del artículo, sea esta disciplinar o interdisciplinar.
10. Todos los trabajos deben incluir el título en castellano (o portugués, según el caso) y en inglés (en negrita, centrado); luego debe señalar el nombre del autor (de la autora) (centrado), país de origen, el resumen y las palabras clave, en castellano e inglés (abstract y keywords). En la primera nota al pie se deben agregar los grados y títulos obtenidos por el autor o autora, su filiación institucional, y se debe indicar el correo electrónico y postal de contacto institucional (incluyendo código postal); finalmente deben agregar el ORCID de cada autor (a). Luego se debe incluir el texto del manuscrito, el que debe finalizar con una lista alfabética de las referencias bibliográficas.
11. En relación con los diferentes elementos del formato del artículo (estilo general, forma de citar en el texto, formato de las referencias, formato de las tablas, etc.), se seguirán las normas de estilo de la American Psychological Association (APA); estas normas pueden consultarse en el Publication manual of the American Psychological Association (7^a ed., 2019), o bien en la siguiente dirección URL: <http://www.apastyle.org>.

12. Las RESEÑAS DE LIBROS deberán tratar sobre una publicación editada en los últimos dos años. El texto enviado no debe superar las 1.500 palabras. Debe mencionar al autor, año de publicación y editorial del texto y centrarse en su aporte al campo en el cual se inserta.
13. Las opiniones expresadas en los trabajos son responsabilidad exclusiva de los autores. No obstante, las actividades descritas en los trabajos publicados se ajustarán a los criterios generalmente aceptados en el campo de la ética de la investigación, tal como omitir nombres o iniciales de personas sujetas a estudios clínicos o sociales.

Revisión y aceptación de artículos

Los artículos recibidos serán sometidos a una valoración preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si se ajustan a las líneas de interés de la Revista Liminales, Escritos de Psicología y Sociedad y si cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los requerimientos establecidos en las normas de publicación.

Proceso de evaluación por pares externos

Luego de esta evaluación, el texto ingresa al proceso editorial propiamente tal, partiendo por la selección de dos pares revisores/as con experiencia en su contenido. Estos pares son externos a la institución responsable de la publicación. El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble par ciego.

Quienes actúan como revisores(as) externos(as) dictaminarán, en un plazo no mayor a un mes, si el artículo es:

1. Aprobado para publicar sin cambios
2. Condicionado a los cambios propuestos por los pares evaluadores
3. Rechazado
 - En el caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, podrá ser publicado de acuerdo con los tiempos de edición de la revista.

- Si los dictámenes están condicionados a cambios, el/la autor/a deberá atender puntualmente a las observaciones sugeridas. Para ello deberá reenviar el artículo con las correcciones, junto a una carta dirigida al Comité Editorial explicando los cambios efectuados. Los/las autores/as tendrán como máximo 21 días para responder las observaciones. Una vez que el artículo sea corregido, el Comité Editorial tomará la decisión sobre su publicación definitiva, informando oportunamente al/la autor/a.
- Si ambos dictámenes resultasen negativos, el artículo, al menos en su forma actual, será rechazado.
- En caso de que el escrito arrojará un dictamen positivo y otro negativo la decisión final recae sobre el Comité Editorial, que ponderará las opiniones emitidas por los revisores.

Los plazos de revisión de artículos pueden tomar como máximo 30 días.

Las comunicaciones se realizarán a través de plataforma OJS.

Normas Éticas

El código de ética para autores (as), evaluadores (as) y editores (as) fue elaborado con base a las Core practices del Committee on Publication Ethics (COPE), reconocido internacionalmente.

Política de plagio

Revista Linales adscribe a la Declaración de Singapur sobre la Integridad de la Investigación. Todos los documentos publicados deben adscribir y cumplir con dichos criterios. El equipo editorial toma las medidas necesarias para identificar y evitar la publicación de documentos en los que se haya producido una conducta indebida en la investigación, incluidos el plagio, la manipulación de citas y la falsificación/fabricación de datos, entre otros.

Revista Linales utiliza, siguiendo la política antiplagio de la Universidad Central de Chile, el software PlagScan Pro, al que son sometidos todos los

manuscritos recibidos, antes de comenzar su proceso de evaluación. No se considerarán para su publicación manuscritos enviados a otras revistas, ni publicaciones redundantes.

Responsabilidad de los autores

Los autores que envíen escritos, deberán atenerse a la norma editorial de la Revista.

Respecto a la originalidad y plagio, es imprescindible que el envío de un escrito sea, inédito. Por tanto, este escrito no puede haber sido publicado anteriormente, ni puede encontrarse en proceso de evaluación por parte de otra revista científica.

Las citas textuales de escritos que pertenezcan al mismo autor o a otros autores deben ir con su respectiva cita y referencia bibliográfica. Un texto copiado que aparezca en el escrito como propio del autor, será considerado plagio. Por lo tanto, el artículo será rechazado y denunciado.

El autor debe reconocer explícitamente en su escrito el trabajo de otras personas y citar debidamente las publicaciones en las que ha basado su escrito. Así como también, deberá señalar las fuentes de financiamiento del estudio del que da cuenta el manuscrito.

En el escrito, deberán estar señalados como co-autores, todas aquellas personas que han contribuido en la creación, diseño y ejecución del escrito. Asimismo, la colaboración de otras personas que hayan contribuido de alguna manera en el manuscrito.

Si es necesario se podrá solicitar a los autores que entreguen los datos originales de su trabajo.

El autor principal, deberá mantener comunicación con la revista. Y será el responsable de que todos los co-autores hayan visto el manuscrito en su versión final y están de acuerdo con su publicación.

Toda investigación incluida en un escrito debe haber sido aprobada por un comité de ética de investigación. Dicha aprobación debe aparecer de manera explícita en el artículo enviado para revisión.

Responsabilidad de los revisores

La evaluación por pares es esencial para las decisiones editoriales y para el mejoramiento de los manuscritos recibidos.

Si un evaluador no se siente capacitado para revisar el manuscrito, debido a que no es de su experticia, deberá notificar oportunamente al editor y excusarse del proceso de revisión y arbitraje con el objetivo de ser remplazado por un evaluador competente en la temática requerida.

Los escritos enviados a evaluación por pares serán presentados de forma anónima (sin señalar el nombre del autor o afiliación institucional). Todos los trabajos evaluados deben ser mantenidos en confidencialidad por parte de los evaluadores. Por lo tanto, no podrán enviarse, ni mostrarse ni discutirse con otras personas, excepto en casos especiales, que sean designados por el editor.

La información obtenida en el arbitraje no podrá de ninguna manera ser utilizada para provecho personal.

Los evaluadores deberán realizar un trabajo objetivo, es por esto que la crítica personal no se considera apropiada. Los comentarios y correcciones, deberán expresarse con claridad, fundamentando las observaciones y comentarios respecto al escrito.

Los evaluadores, deberán identificar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada. Si el revisor descubre que el manuscrito tiene similitudes con otros escritos, debe comunicárselo al editor, alertando acerca de cualquier posible situación de plagio en un escrito, ya sea parcial o total.

Los evaluadores no podrán revisar escritos con los que tengan conflictos de interés debido a relaciones de coautoría, familiar, amistad, rivalidad u otro tipo de relación con el autor o co-autores. Si existe un conflicto de interés, se enviará el artículo a un evaluador alternativo.

Responsabilidades del editor

El equipo editorial de la revista, tendrá la decisión final sobre la publicación de los artículos. Su decisión la basará en la coherencia con la línea editorial de la revista, el juicio de los revisores, adecuación a las normas para autores y su relevancia para la disciplina. Los escritos solamente serán evaluados por su calidad intelectual y su originalidad. El editor, evaluará sin tomar en cuenta la raza, género, nacionalidad, etnia, orientación sexual, creencias religiosas y/o creencias políticas de los autores.

El editor mantendrá en confidencialidad los escritos que serán evaluados, no revelando información alguna, tanto respecto de sus temáticas, como su autoría, datos, análisis o conclusiones. Esto es aplicable en el transcurso de la evaluación para todos los manuscritos, así como también, con los trabajos que no serán publicados.

El Editor no podrá utilizar para su propio beneficio ninguna información que se presente en los escritos.

El editor responderá por cualquier eventual conflicto ético que pueda aparecer producto del envío de trabajos o de alguna queja emitida por miembros de la comunidad científica, quienes pueden pesquisar errores o plagio. Todo conflicto ético será resuelto por el Equipo Editorial a la brevedad, de manera de resguardar la credibilidad de la revista, la autoría de los participantes y a la comunidad lectora.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Aviso de derechos de autor/a

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

- Los autores/as mantendrán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, lo cual estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons 4.0 que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación esta revista.
- Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
- Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.



Universidad
Central

Facultad de Medicina
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología

ISSN 0719-1758 ed. impresa

ISSN 0719-7748 ed. en línea

