



memorias del congreso mexicano DE PSICOLOGÍA

octubre 2015

Memoria in extenso

PUBLICADA POR LA SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA A.C. Y
EL COLEGIO MEXICANO DE PROFESIONISTAS DE LA PSICOLOGÍA A.C.

Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología

Octubre 2015

EDITOR INVITADO

Dra. Irma Yolanda del Río Portilla

REVISORES INVITADOS

Ampudia Rueda Amada
Ana Nulia Cázares Castillo
Anguiano Serrano Sandra Angélica
Arabi Eduardo Soriano González
Arce Fernández Ramón
Arias Galicia Fernando
Arias Trejo Natalia
Aveleyra Ojeda Elizabeth
Bañuelos Márquez Ana María
Barcelata Eguiarte Blanca
Bautista Peña Samuel
Benjet Corina
Berenice Martínez Santos
Bermúdez Lozano Patricia
Bermúdez Ornelas Graciela
Bermúdez Oviedo Itai
Bouzas Riaño Arturo
Buela Casal Gualberto
Buenrostro Avilés Álvaro Virgilio
Butto Zarzar Cristianne María
Cárdenas López Georgina
Celeste Reyes Vivanco
Contreras Ramírez María del Socorro
Cruz Pérez Felipe
Cuevas Abad Martha
Damián Díaz Ma. Gpe de los Milagros
De la Garza García Alberto
Del Pozo Mejía Manuel Bernardino
Delgadillo Carrasco Donanin
Díaz Loving Rolando
Díaz Meza José Luis
Durán Hernández Pilar
Durán Patiño Consuelo
Edla Alicia Alva Canto
Elizabeth Alvarez Ramírez
Enriquez Negrete David Javier
Escobar Hernández Rogelio
Estrada Carmona Sinuhé
Fariña Rivera Francisca
Flores Galaz Mirta
Flores Herrera Luz María
Flores Macías Rosa del Carmen
Frías Armenta Martha
Frola Angulo Aida
Fulgencio Juárez Mónica
Gabriel Perea Guzmán
Galicia Garcia Olga
Galindo Vázquez Oscar

Gallardo Pineda Sarahi Rebeca
García Méndez Mirna
García Reyes Liliana
García Vigil María Hortensia
García Villanueva Jorge
Gómez Hernández Hugo Leonardo
Gómez Pérez Esther
González Celis-Rangel Ana Luisa
González Fuentes Marcela Beatriz
González Lomelí Daniel
González Puente Juan Antonio
González Zepeda Adriana Patricia
Guarneros Reyes Esperanza
Guerra García Jorge
Guevara Benitez Yolanda
Guevara Ruiseñor Elsa Susana
Gutiérrez Lara Mariana
Herazo González Katherine Isabel
Hernández Cervantes Quetzalcóatl
Hilda María Fernández de Ortega Bárcenas
Humberto Madera Carrillo
Idania Zepeda Riveros
Irigoyen Morales Juan José
Javier Moreno Jiménez
Jesús Alejandro García
Jiménez Flores Juan
Ledesma Torres Lucía
López Morales Elsa Guadalupe
López Parra María Sughey
Lozano Gutiérrez Azucena
Luz María Eugenia Laffitte Breton
Madrigal Guridi Lilia
Marco Tulio Suárez Maldonado
María del Carmen Manzo Chávez
María Guadalupe Vital Cedillo
Martínez Lanz Patricia
Mendez Chavero Elizabeth
Meza Cano José Manuel
Miranda Díaz Germán Alejandro
Miriam Wendolyn Barajas Marquez
Moisés Frutos Cortés
Mondragón Barrios Liliana
Morales Rodríguez Marisol
Negrete Rodríguez Oscar Iván
Novo Pérez Mercedes
Orduña Trujillo Oscar Vladimir
Oropeza Tena Roberto
Orozco Zevada María Elena

Ortiz Hernández Georgina Ma. Ignacia
Ortiz Moncada Gerardo
Ortiz Salinas María Elena
Padilla López Luis Alfredo
Patiño Peregrina Humberto Salvador
Pérez Aranda Gabriela Isabel
Perez Ramos Marisol
Pérez Vargas Estela
Pérez Zamora Isaac
Pineda García Gisela
Plascencia González Martín
Quiroga Anaya Horacio Oscar Fco Ismael
Ramiro Sánchez María Teresa
Reyes Lagunes Lucina Isabel
Rivera Aragón Sofía
Riveros Rosas Angélica
Rodrigo Miguel Rosales Sarabia
Rodríguez Badillo Nora Gabriela
Rojas Russell Mario Enrique
Rosa María Galvan Carrillo
Sánchez Carrasco Livia
Sánchez Castillo Hugo
Sánchez Contreras Guillermo
Sánchez Medina Ricardo
Sanchez Mondragón Gabriela
Sánchez Ruiz José Gabriel
Sanz Martin Araceli
Sapién López Salvador
Saravia López Cindy Rossina
Sierra Freire Juan Carlos
Tec Peniche Manuel Jesús
Torres Chávez Alvaro Florencio
Trejo Morales Martha Patricia
Uribe Prado Jesús Felipe
Valencia Chávez Gabriela Carolina
Valenzuela Cota María Asunción
Vargas Nuñez Blanca Inés
Vega Pérez Lizbeth O.
Vega Valero Cynthia Zaira
Velázquez Jurado Héctor Rafael
Villeda Villafañá Gabriel Martín
Xelhuantzi Santillán Rafael Izcoatl
Ximena Zacarías Salinas
Xochitl Vicente Ramírez
Zacatelco Ramírez Fabiola
Zarzosa Escobedo Luis G

Responsabilidades: El contenido de los materiales publicados representa las opiniones personales de sus autores y no constituye la opinión oficial de la Sociedad que aparecerá en la sección editorial o explícitamente indicada. La redacción, la ortografía y el apego al formato de la APA en los resúmenes es responsabilidad de cada uno de los autores.

MEMORIA
in extenso

XXIII CONGRESO MEXICANO DE PSICOLOGÍA

ALCANCES DE LA PSICOLOGÍA
EN LA CONSTRUCCIÓN
DE POLÍTICAS NACIONALES.

7, 8 y 9 de octubre del 2015
Cancún Center
Cancún, Quintana Roo.



- Lin, N. y Ensel. W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial. Madrid: Síntesis.
- Nava, C., y Vega, Z. (2008). Dinámica de red social y alteración psicológica en adolescentes con ausencia de familia de origen. *Diversitas*, 4(2), 417-425.
- Nava, C., Vega, Z., y Soria, R. (2010). Escala de modos de afrontamiento: consideraciones teóricas y metodológicas. *Universitas Psychologica*, 9(1), 139-147.
- Oster, G.D. y Caro, J.E. (1990). Understanding and treating depressed adolescents and their families. New York: Wiley.
- Parsons, A., Frynderberg, E. y Pool, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 109-114.
- Rutter, M. (1989). Isle of wight revisited: twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 28, 633-653.
- Salovey P., Rothman A.J., Detweiler J.B. y Steward W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55(1):110-21.
- Vega, Z., Muñoz, S., Berra, E., Nava, C. y Gómez, G. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: propuesta del Cuestionario de Estrés, Emoción y Afrontamiento (CEEAA). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.
- Vega, Z., Martínez, L., Nava, C., y Soria, R. (2010). Calidad de red como variable moduladora de depresión en adolescentes estudiantes de nivel medio. *LIBERABIT*, 16(1), 105-112.
- Zúniga, M.A., Carrillo-Jiménez, G.T., Fos, P. J., Gandek, B. y Medina-Moreno, M. R. (1999). Evaluación del estado de salud con la encuesta SF-36: Resultados preliminares en México. *Salud Pública de México* 41(2), 110-118.

Autoconcepto percibido. Diferencias entre universitarios hombres y mujeres

Dr. Humberto Blanco Vega, *Universidad Autónoma de Chihuahua*
 Dra. Martha Ornelas Contreras, *Universidad Autónoma de Chihuahua*
 Mtro. José René Blanco Ornelas, *Universidad Autónoma de Chihuahua*
 Dr. Jesús Viciano Ramírez, *Universidad de Granada*

Descriptores: Autoconcepto, género, autopercepciones, autoestima, diferencias individuales

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto es una de las construcciones más importantes en el campo de la investigación motivacional por ello la psicología siempre ha prestado una atención preferencial al autoconcepto; considerándolo como un factor predictivo importante del comportamiento y de los resultados emocionales y cognitivos de las personas (Marsh & Martin, 2011). El autoconcepto puede ser definido como las autopercepciones de la propia persona que se forman a través de la experiencia e interpretaciones del propio entorno (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Así mismo, la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico es una de las preguntas más intrigantes de la investigación sobre el autoconcepto. Esta relación se ha estudiado extensamente en las pasadas décadas (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008; Marsh & Martin, 2011; Marsh & Shavelson, 1985) considerando al autoconcepto como una fuente de motivación relevante para el comportamiento en general y para las conductas de aprendizaje en particular.

El autoconcepto juega un papel central en el desarrollo de la personalidad; un autoconcepto positivo es la base de un buen funcionamiento personal, social y profesional, resultando ser un buen indicador de salud mental y de ajuste con la vida (A. Goñi, 2009; E. Goñi & Infante, 2010; Reigal, Videra, Parra, & Juárez, 2012) puesto que el sentirnos a gusto con nosotros mismos ayuda a generar sentimientos positivos. De ahí que

lograr un autoconcepto positivo sea uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención psicológica (Esnaola et al., 2008).

Por otra parte, se han ofrecido distintas definiciones y explicaciones variadas sobre su naturaleza y formación. Inicialmente la manera de entender el autoconcepto se sustentaba en la idea de que las percepciones en torno al mismo forman un todo global e indivisible. A esta concepción le correspondía inevitablemente una evaluación general y unifactorial del autoconcepto, este modo de entender el autoconcepto cambia notablemente a partir de los años setenta del pasado siglo cuando se le empieza a considerar como un constructo multidimensional.

Antes de los setentas, como ya se dijo, se había tendido a destacar la naturaleza unitaria del autoconcepto, que se pretendía medir de manera global presuponiendo que las autopercepciones se encuentran fuertemente dominadas por un factor general, de tal modo que no pueden diferenciarse adecuadamente dimensiones separadas (Marx & Winne, 1978). Sin embargo, en la década de los setenta se proponen nuevos modelos, los cuales comparten como supuesto común que al autoconcepto como un conjunto de percepciones parciales del yo jerarquizadas.

Uno de los modelos multidimensionales más difundido y aceptado, entre los propuestos, es el de Shavelson et al. (1976) según el cual el autoconcepto general ocupa la parte superior de la jerarquía quedando dividido en autoconcepto académico y en autoconcepto no académico. El autoconcepto no académico comprende a su vez los dominios del autoconcepto social, emocional y físico (Marsh, 1987; Marsh & Shavelson, 1985). Modelo en el cual está basado nuestro trabajo.

La presente investigación es fundamentalmente un estudio de tipo descriptivo que intenta comparar los perfiles de autoconcepto de mujeres y hombres estudiantes universitarios del área de la actividad física. Esta investigación pretende, como investigación aplicada, aportar información que se traduzca en una práctica educativa de mayor calidad en el contexto de atención a la diversidad; contribuyendo al saber pedagógico en el esclarecimiento de los factores que conforman un modelo de desarrollo humano integral; bajo la premisa de que los esfuerzos educativos deben enfocarse hacia el aumento los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo su autoconcepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma particular de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten.

MÉTODO

Participantes. La muestra de 731 participantes, 387 (52.9%) mujeres y 344 (47.1%) hombres, se obtuvo mediante un muestreo por conveniencia. Las edades de las mujeres fluctúan entre los 18 y 26 años, con una media de 20.40 y una desviación estándar de 1.80 años; y las de los hombres fluctúan entre los 18 y 26 años, con una media de 20.78 y una desviación estándar de 1.95 años.

Instrumento. Cuestionario Autoconcepto AUDIM de Rodríguez y Fernández (2011), es una encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 31 ítems relacionados con la propia persona; donde el encuestado responde, en una escala del 1 a 5 (1= Falso, 2=Más bien falso 3=Ni verdadero ni falso, 4 a 5= Más bien falso y 5=Verdadero) su grado de acuerdo con cada uno de los aspectos propuestos (escogiendo la respuesta que más se ajuste a su persona). Los ítems del cuestionario se agrupan en cuatro factores específicos: Autoconcepto Académico (6 ítems), Autoconcepto Social (4 ítems), Autoconcepto Físico (8 ítems) y Autoconcepto Personal (8 ítems) y uno general Autoconcepto General (5 ítems).

Para nuestro estudio se hizo la siguiente adaptación: mientras que en la escala original se puntúa con cinco opciones de respuesta, en la versión utilizada en la presente investigación, el sujeto elige entre once posibles opciones en una escala de 0 a 10, esta adaptación se justifica en relación a que los sujetos están acostumbrados a la escala de 0 a 10 (0= Falso, 1 a 3=Casi siempre falso, 4 a 6=A veces falso a veces verdadero, 7 a 9=Casi siempre falso y 10=Verdadero), ya que así han sido evaluados por el sistema educativo de nuestro país (México). Viciano, Cervelló y Ramírez (2007) reportan un cambio similar en la validación de una escala con población española.

Diseño. En cuanto al diseño del estudio, se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y transversal tipo encuesta (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). La variable independiente fue el Género y las variables dependientes el promedio de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores o subescalas del cuestionario AUDIM.

Procedimiento. Una vez conseguido el permiso de las autoridades educativas correspondientes, se invitó a

participar en el estudio a los alumnos y alumnas de las Licenciaturas en Motricidad Humana y Educación Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Los que aceptaron participar firmaron la carta de aceptación correspondiente. Luego se aplicó el instrumento por medio de una computadora personal, en una sesión de aproximadamente 30 minutos; en los laboratorios o centros de cómputo de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la UACH. Al término de la sesión se les agradeció su participación. Una vez aplicado el instrumento se procedió a recopilar los resultados por medio del módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

Análisis de datos. Se calcularon estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para todas las variables. Posteriormente, después de verificar que los datos cumplen los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se utilizó un análisis de varianza múltiple (MANOVA) seguido por análisis de varianza de un solo factor (ANOVAs) para examinar las diferencias entre las mujeres y hombres en cuanto a la percepción de su autoconcepto en cada una de las subescalas del AUDIM. El tamaño del efecto se estimó mediante la eta-cuadrado (η^2). Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 20.0 para Windows. El nivel de significación estadística se estableció en $p < 0.05$.

RESULTADOS

Los resultados del MANOVA mostraron diferencias globales estadísticamente significativas de acuerdo a la variable género en las puntuaciones del autoconcepto (Wilks $\lambda = .796$, $p < .001$; $\eta^2 = .204$). Posteriormente, los ANOVAs indicaron que, en comparación con las alumnas, los alumnos muestran puntuaciones más altas en autoconcepto físico ($F = 150.462$, $p < .01$; $\eta^2 = .171$), autoconcepto personal ($F = 7.694$, $p < .01$; $\eta^2 = .010$) y autoconcepto social ($F = 8.453$, $p < .01$; $\eta^2 = .011$). En las subescalas de autoconcepto académico y autoconcepto general no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que, aun cuando no se encontraron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres universitarios en cuanto al autoconcepto académico y autoconcepto general, las mujeres muestran un autoconcepto más pobre en el resto de las dimensiones incluida la de autoconcepto físico donde el tamaño del efecto es el más importante, de tal forma que las mujeres de al manifestar niveles más bajos de autoconcepto físico presentan un mayor riesgo de padecer trastornos en la alimentación, ya que se ha comprobado que las personas con un pobre autoconcepto físico son más vulnerables a la presión cultural en pro de un cuerpo más delgado (A. Goñi & Rodríguez, 2004; E. Goñi & Infante, 2010; Rodríguez, González-Fernández, & Goñi, 2013). No obstante, es preciso desarrollar más investigación al respecto pues el tema trasciende del todo los alcances de la presente investigación. Se subraya además la importancia de realizar un mayor número de investigaciones sobre el tema en nuestro país.

Cuando menos dos limitaciones están presentes en este trabajo. La primera es que los participantes son solo estudiantes universitarios mexicanos, lo que supone una amenaza para la posibilidad de generalizar estos resultados. Ampliar la muestra (agregando por ejemplo adultos jóvenes que no son estudiantes) es un área de trabajo de cara al futuro. La segunda limitación proviene del propio instrumento de evaluación, que se basa en el autoinforme y que puede contener los sesgos que se derivan de la deseabilidad social.

REFERENCIAS

- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Viciania, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Goñi, A. (2009). *El autoconcepto físico: Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., & Rodríguez, A. (2004). Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of the self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.

- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marx, R. W., & Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Rodríguez, A., & Fernández, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional AUDIM. En J. M. Román, M. Á. Carbonero & J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 999-1113). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Rodríguez, A., González-Fernández, Ó., & Goñi, A. (2013). Sources of perceived sociocultural pressure on physical self-concept. *Psicothema*, 25(2), 192-198. doi: 10.7334/psicothema2012.229
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Vicianá, J., Cervelló, E. M., & Ramírez, J. (2007). Effects of manipulating positive and negative feedback on goal orientation, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude to physical education lessons. *Perceptual and motor skills*, 105(1), 67-82.

Juego de roles y su efecto en los mecanismos cerebrales en la edad preescolar

Dra. Rosario Bonilla Sánchez, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Descriptores: Juego, símbolos, preescolar, educación, neuropsicología

Resumen:

En la edad preescolar surgen formaciones psicológicas nuevas que conducirán al niño a cambios en su actividad y personalidad. Una de ellas es la función simbólica, que implica la capacidad del niño para dominar signos y símbolos, como instrumentos que modifican la vida psíquica del ser humano. Vigotsky (1996), señala que la actividad que induce al desarrollo psicológico en esta edad es el juego de roles. La neuropsicología histórico-cultural propone evaluar los mecanismos cerebrales que se incluyen en la actividad de juego. El objetivo del presente estudio es mostrar la efectividad de un programa de juego de roles con elementos simbólicos en el estado funcional de los mecanismos cerebrales.

Desde la perspectiva histórico-cultural en la que se basa esta investigación, Elkonin considera que la actividad lúdica es el instrumento más importante para el desarrollo mental, de manera que en cada etapa de desarrollo del niño tienen una influencia cada vez mayor en la organización y en la creatividad del niño. N. D. Sokolova señala que durante el comportamiento lúdico, los niños aprenden con mayor facilidad las nuevas acciones con los objetos, hablan más y su lenguaje adquirirá funciones más variadas. Por lo tanto en esta perspectiva, el juego de roles es una actividad elemental para el desarrollo psicológico del niño preescolar (Elkonin, 1980). De igual manera en esta teoría se considera la relevante importancia del desarrollo de la función simbólica en los niños, ya que un óptimo desarrollo en la actividad de la función simbólica permitirá un desarrollo psicológico e intelectual en el niño, así como también conllevará al éxito escolar, por lo que se demuestra también que si esta formación simbólica no se encuentra consolidada al finalizar la edad preescolar, dicha situación puede repercutir en el desarrollo psicológico, intelectual y en el éxito escolar (Bonilla, Solovieva, & Jiménez, 2012).

El juego temático de roles con elementos simbólicos también puede tener un efecto positivo en los mecanismos cerebrales. Analizando el estado funcional de los sectores cerebrales especializados y establecer