



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 14, núm. 2 | **JULIO-DICIEMBRE 2012** | Tercera época





Doctorado en **Psicoanálisis**

Reconocimiento Oficial SEP según no. de acuerdo 20110446-10 de Octubre del 2011

Objetivo

Nuestro objetivo es formar doctores en psicoanálisis con un alto nivel de conocimientos y habilidades técnicas que le permitan intervenir en actividades de diagnóstico, prevención, tratamiento y rehabilitación de los trastornos mentales, ya sea como clínico individual, familiar, de pareja, institucional y grupal o en apoyo a equipos multidisciplinarios con psiquiatras, neurólogos, y demás especialistas. Todo ello dentro de una clara conciencia ética y de proyección social.

Perfil de ingreso

Maestrías en Psicoterapia Psicoanalítica, Maestría en Psicología Clínica con formación Psicoanalítica.
Otras maestrías deberán cursar prerrequisitos.
Horario: sábados de 7:00 a 15:00 horas

Estructura curricular

- Línea teórica
- Línea teórico práctica
- Línea teórica-metodológica
- Área curricular: psicoanálisis contemporáneo
- Área curricular: niños y adolescentes
- Área curricular: parejas y familias
- Área curricular: de neuropsicoanálisis
- Área curricular: grupos e instituciones
- Área curricular: investigación

Contacto

Coordinadora del doctorado
Dra. Anabell Pagaza Arroyo
apagaza@uic.edu.mx
Tel. (55) 5573 8544 ext. 4444 y 4443

Mayor información: www.uic.edu.mx

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 14, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2012 | Tercera época



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

RECTOR

Mtro. Juan José Corona López

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

C.P. Sergio Márquez Rodríguez

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL

Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

ÁREA DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Dr. Arturo Perlasca Lobato

ÁREA DE LA SALUD

Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria

ÁREA DE HUMANIDADES

Mtra. Martha Leonor Anides Fonseca

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA

Dra. Midelvía Viveros Paulín

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA

Mtra. Irma Rebeca Sainz González

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 14, núm. 2, julio-diciembre de 2012 | tercera época

DIRECTOR ACADÉMICO | Miguel Ángel Campos Hernández

SUBDIRECTORA ACADÉMICA | Anabell Pagaza Arroyo

DIRECTOR EDITORIAL | José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN | Eva González Pérez

JEFE DE DISEÑO | Javier Curiel Sánchez

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Laura Acuña Morales (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Mtro. Eleazar Correa González (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Horacio Ejilevich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dra. Martha Rebeca Herrera (Instituto Nacional de Antropología e Historia) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá) y James Cook University, Australia) | Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Dinorah Gabriela Miller Flores (Universidad Autónoma Metropolitana) | Dra. Patricia Molinar Palma (Universidad Autónoma de Sinaloa) | Dra. Graciela Aurora Mota Botello (Universidad Nacional Autónoma de México / Propagac) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Mtra. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Juan José Sánchez Sosa (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocio Willcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

REDACCIÓN | Camilo de la Vega M. y Angélica Monroy L.

ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexada en Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>), Psycodoc, Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), EBSCO (Elton B. Stephens Company), IRESIE (Banco de datos sobre Educación Iberoamericana), PsycINFO (American Psychological Association) y Journalbase.

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$160 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.

Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446

Fax: 54 87 13 56

E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665-756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Portada: Javier Curiel

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la UIC Universidad Intercontinental, A.C. | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2010-040911100100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Master Copy S.A. de C.V., Av. Coyoacán núm. 1450, col. Del Valle, C.P. 03220, México D.F., Tel. 5524 2383 | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental, A.C., Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares, que se terminaron de imprimir en julio de 2012.

Índice

- 5 Presentación
Miguel Ángel Campos Hernández

Investigación

- 11 Fenomenología y psicología fenomenológica
Juan Elías Campos García, José Manuel Bezanilla Sánchez Hidalgo, Oscar Pérez Corona, José Manuel Cárdenas Delgado, y José Arturo Martínez Villarreal
- 33 ¿Qué pasa con los jóvenes que se quedan?
Recursos psicológicos, sintomatología depresiva y migración familiar
María Elena Rivera-Heredia, Ericka I. Cervantes-Pacheco, Tamara Martínez-Ruiz y Nydia Obregón-Velasco
- 53 Consumo de drogas y alcohol en la Universidad Intercontinental: Resultados de la encuesta 2011
Marco Antonio Pulido Rull y Mauricio Coronel Villalobos
- 73 Validación de la versión en español del Cuestionario de Sobreingesta Alimentaria (00) en una muestra de mujeres mexicanas
Cecilia Meza Peña y José Moral de la Rubia

- 97 Violencia de pareja en tres universidades
particulares de la Ciudad de México
*Marco Antonio Pulido Rull, Daniela Salas García
y Tanya Serrano Reynoso*
- 121 Profesoras travestis: trayectorias y experiencias
*Edmar Henrique Dairell Davi y Maria Alves de
Toledo Bruns*
- 143 Modelo de autoeficacia y habilidades ambientales
como predictores de la intención y disposición
proambiental en jóvenes
*Jorge Raúl Palacios Delgado y José Marcos Bustos
Aguayo*
- 165 Diseño y validación de una medida de práctica
docente para educación superior
*José Ángel Vera Noriega, Claudia Karina
Rodríguez Carvajal, Francisca Leticia Medina
Figuerola y Lorena Patricia Gerardo Muñoz*
- 179 Instrucciones para publicar

Evaluación, calidad, proceso, proyecto

Miguel Ángel Campos Hernández

En la actualidad, los procesos educativos están anclados en sistemas de evaluación que pretenden determinar su calidad. Tenemos pruebas generales de evaluación en diversos niveles escolares, tanto de carácter internacional, para determinar los conocimientos y habilidades básicas para la vida y entender la realidad y sus características sociales y naturales, como nacionales, con características similares, aunque orientadas más al logro educativo. Ambas son muy importantes, pues nos dan indicadores de calidad, pero sólo eso, *indican algo*; los resultados no nos dan ese algo, sino sólo buenas pistas para identificar problemas reales, procesuales, estructurales. Lo mismo puede decirse de la evaluación docente de carácter nacional. Una vez obtenidos los resultados en las aplicaciones correspondientes, apenas tenemos pistas de la problemática, no el *status* de la calidad *per se*. De acuerdo con la teoría de evaluación ya ampliamente conocida, pero poco practicada, es diferente medir que evaluar. Asumiendo que las escalas de las pruebas como las mencionadas son adecuadas, y aceptando que metodológicamente están bien elaboradas, resta todavía determinar *qué indican* los resultados de tales mediciones. Hacia dónde apuntan, cuál es su calidad de fondo, habida cuenta de que los indicadores medidos, ya sea acerca del desempeño o logro del estudiante o del docente, dan efectivamente pistas adecuadas.

Se trata del *proceso educativo*: una dinámica social, muy visible en el aula escolar, pero perteneciente a ese ámbito y a muchos otros a la vez. Son muchas dimensiones que contribuyen al hecho de que resulten ciertos va-

lores en las pruebas, aceptables algunos e inaceptables muchos otros. La medición no es suficiente para juzgar a los actores medidos, sea profesor o estudiante. Se requiere salir de esa fotografía, adecuada y nítida como pueda ser, pero que capta sólo un momento del proceso. Es necesario *ir a* este proceso, a sus otros actores: autoridades, tomadores de decisiones, personal de apoyo psicopedagógico, técnico y otros, así como a sus componentes materiales, desde las políticas nacionales e institucionales, planes, programas y estrategias de trabajo administrativo-educativo, hasta aterrizar en el proceso escolar, en donde se generaron las *pistas* evaluativas en primer lugar.

Ir al proceso educativo trasciende las acciones aisladas e individualistas, aun cuando se apliquen masivamente, que terminan en las llamadas *acciones corto-placistas*, una visión miope para intentar observar y *cualificar* (*i.e.*, establecer calidad) la complejidad de dicho proceso. Ir al proceso educativo implica, sí, realizar mediciones, pero de *cada uno* de esos actores: docentes, técnicos, administrativos, políticos. Y más aún: realizar evaluaciones con base en otras fuentes y metodologías, no limitarse a las mencionadas pruebas como único criterio de evaluación (con esto último se viola la doble estructura medición-evaluación). También implica evaluar —no sólo medir— la calidad de los otros componentes del proceso: políticas, planes, programas, estrategias de enseñanza, materiales didácticos, el sistema de evaluación escolar y el propio sistema masivo de evaluación del logro educativo; e implica todavía más: llevar a cabo esta tarea de una manera práctica y sensata *en diferentes momentos*, que la evaluación sea en sí misma un proceso, que permita realmente trascender la visión fotográfica de la evaluación, a la larga es limitada. Entonces podrá llegar a entenderse la complejidad del proceso y estar en condiciones de emitir *juicios de calidad sobre la calidad educativa*, más allá de expresiones de admiración o sorpresa cuando los resultados son favorables o desfavorables.

Por supuesto, para realizar todas estas acciones, también de calidad en sí mismas, se requiere pasar de una intención de juicio que reduce la evaluación a la medición, a una intención de entender el proceso desde un

proyecto educativo: una visión del proceso en el contexto histórico, social, cultural del país y del entorno internacional, una visión del valor de sus actores centrales: el docente y el estudiante, y una visión ética del tipo de formación que se desea dar a cada uno, a la sociedad. Se trata de cubrir el espectro completo: evaluación, calidad, proceso, proyecto. Integrarlos. De otra manera, tal vez sigamos observando resultados sorprendidos, sin saber por qué se dan ni cómo actuar al respecto.

Dentro de ese escenario se encuentra una gran cantidad de situaciones admirables y problemáticas por igual, aun cuando sólo estas últimas se noten. La temática que aborda la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* cubre todo tipo de casos relativos a estas situaciones, de manera sistemática y fundamentada, que lleva a conclusiones que describen con fidelidad la compleja realidad del proceso educativo. En este mismo número se da cuenta de importantes aspectos, como muchos otros de números anteriores, los cuales deberían revisarse e integrarse al análisis y evaluación de dicho proceso. El abordaje de temas psicológicos en sentido estricto, menor en cantidad en este número, pero de igual calidad, es asimismo un aporte importante sobre problemas cuyas raíces o contextos puedan ubicarse en el proceso educativo. Invitamos a los lectores a revisar los temas ahora publicados, y el contenido de la *RIPyE* en general, y reflexionar con ellos su propio contexto y trayectoria de vida profesional.

dossier

Fenomenología y psicología fenomenológica

Juan Elías Campos García,
José Manuel Bezanilla Sánchez Hidalgo,
Oscar Pérez Corona, José Manuel Cárdenas Delgado,
y José Arturo Martínez Villarreal

Resumen

Todo conocimiento es una construcción que realiza el sujeto según la época en la que vive. Esta forma de vida establece lo que puede observar y lo que puede decir de lo observado, por tanto, todo conocimiento es mediado por una manera de pensar la realidad expresada en una práctica cotidiana dentro de un grupo o comunidad. Este artículo muestra los compromisos epistémicos que la propuesta explicativa y de intervención de la

Abstracts

All knowledge is a construction made by the subject according to the season in which he lives. This way of life states what can be observed and what can be said of the observed, therefore, all knowledge is mediated by a way of thinking about reality expressed in a daily practice within a group or community. This article presents the epistemic commitments that the explanatory and intervention approach of the client-centered

Círculo de Investigación en Psicología. Seminario de Actualización "Epistemología de la Psicología. Universidad del Valle de México. Campus Hispano.

JUAN ELÍAS CAMPOS GARCÍA. Docente-Investigador de Tiempo Completo UVM Hispano. Miembro del Proyecto Cuerpo FES Iztacala. Contacto. [espacios_inhabitados@yahoo.com.mx]

JOSÉ MANUEL BEZANILLA SÁNCHEZ HIDALGO. Docente-Investigador de Tiempo Completo UVM Hispano. Director de PEI A.C.

OSCAR PÉREZ CORONA y JOSÉ MANUEL CÁRDENAS DELGADO. Docentes de Asignatura UVM Hispano.

JOSÉ ARTURO MARTÍNEZ VILLARREAL. Director Académico de Preparatoria de la UVM Hispano, y Líder de Investigación del Campus.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 11-31.

Fecha de recepción: 5 de julio de 2010 | Fecha de aceptación: 28 de junio de 2011

psicoterapia centrada en el cliente de Rogers asume desde la fenomenología de Husserl, para aclarar los malos entendidos que descontextualizan esta teoría psicológica, y discutir los alcances y limitaciones en el tratamiento de los problemas emocionales y psicológicos de nuestra actualidad.

PALABRAS CLAVE

palabras claves: conciencia, vivencia, tiempo vivido, *self*, experimentar, acto empático.

therapy of Rogers takes from Husserl's phenomenology to clarify misunderstandings which decontextualize this psychological theory and to discuss the scope and limitations in the treatment of emotional and psychological problems of our day.

KEYWORDS

awareness, experience, time spent, self, experiencing, empathetic act.

La formación de los futuros psicólogos es una cuestión que debemos discutir en nuestros días. El problema que nosotros vemos constituye un desfase entre los tiempos de la formación profesional dentro del aula y los sucesos psicológicos fuera de ella;¹ los discursos teóricos y las propuestas de intervención han puesto argumentos viejos en bocas jóvenes que plasman una realidad psicológica, la cual no incorpora los matices de lo actual.² Las propuestas para abordar esta cuestión pueden ser diversas; podemos hablar desde un rediseño curricular hasta una redefinición de la psicología (López, 2007 y 2008); nosotros aportamos otra arista a la discusión. Creemos que el conocimiento psicológico puede entenderse como una práctica social fruto de una época y geografía específicas constituidas por acciones, lenguajes, normas, ritos, etcétera, que un grupo de investigación o comunidad psicológica elabora para dar cuenta de los sucesos en la medida de su noción de la realidad y de lo

¹ Para nadie es ajeno que se ha vertido demasiada tinta para tratar el tema de la crisis del modelo de conocimiento y la forma de vida que estructuran las sociedades contemporáneas. Desde Kuhn (1971), pasando por Prigogine (1991) y Capra (2003), hasta llegar a Bauman (2003), se hace necesario un cambio de rumbo en las maneras de entender la vida, la existencia y convivencia humana.

² La escena se complica más si realizamos un análisis del modelo de competencias, que permea la formación de los futuros profesionistas. La capacidad técnica es eficaz sólo si las exigencias pueden encuadrarse en el manual de procedimientos; fuera de eso la falta de innovación y propuestas en los diversos campos del saber es evidente.

humano; estamos diciendo que nociones derivadas de corrientes de pensamiento sirven de justificación y dan sentido a la construcción teórica, metodológica y práctica de una disciplina académica o área de ejercicio profesional (Campos, Rodríguez, Cárdenas, Corona y Martínez, 2012).

En este sentido, se han realizado trabajos para emprender un estudio epistemológico de la psicología; Corres (cit. por Medina, 1989) muestra el paralelismo entre corrientes de pensamiento y teorías psicológicas y, en obras posteriores, aborda las contribuciones de los planteamientos filosóficos como marcos referenciales epistemológicos que delinear la constitución de los diversos objetos de estudio psicológicos (Corres, 1997, 2000); por su parte, Lara (2005, 2007, 2008) apuesta por un análisis metapsicológico de las teorías y su puesta en práctica mediante la historia, la sociología y la filosofía. A diferencia de estos trabajos, nuestra aproximación plantea que una manera de pensar sirve como presupuesto epistémico que justifica la producción de conocimiento en las distintas disciplinas psicológicas; de ahí que ubiquemos el pensamiento de la época que permitió el surgimiento de tal teoría psicológica y después de velemos su vinculación, no como mera coincidencia, sino como fruto del planteamiento filosófico y epistemológico de su tiempo y espacio.

Desde esta premisa, nuestro ensayo realiza una reflexión que busca cómo las nociones fenomenológicas de la conciencia, en Husserl, y empatía, en Stein,³ aportan el marco de referencia epistemológico donde la psicología fenomenológica, en Roger y Glendin, adquiere sentido. Hay estudios que abordan los aportes que la fenomenología y el existencialismo realizaron en la psicología fenomenológica (Treviño, 2007) y, en especial, en la psicoterapia centrada en el cliente (Pezzano de Vengoechea, 2001; Duque, 2001). Los dos últimos autores piensan que las distintas fenomenologías pueden tomarse como un marco epistemológico común, sin notar que hay una diferencia importante entre los planteamientos de Husserl,

³ Por el momento, no se hará referencia a la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, en particular, al desarrollo fenomenológico de las nociones de cuerpo vivido y cuerpo objeto que enunciará Husserl, pues creemos que éstas son desarrolladas dentro de la propuesta de la psicología gestáltica, reflexión de un trabajo posterior.

Merleau-Ponty y, por supuesto, Heidegger. A partir de esto, afirman que Rogers es un psicólogo existencial dada su noción de persona como un ser cambiante y en crecimiento, así como su exhortación a que el proceso psicoterapéutico sea un encuentro humano. Nosotros creemos que, a pesar de cualquier enunciación y convicción rogeriana en cuanto a la posibilidad del cliente para desarrollar sus potencialidades, no lo hace un psicólogo existencialista, porque Rogers ve esa posibilidad a partir de la reestructuración fenomenológica que realiza el *self*. Esto es, la experiencia sólo tiene sentido si puede ser parte de la corriente de vivencias, y este proceso únicamente puede darse mediante la actividad intencional de la conciencia, palabras cuyo sentido fenomenológico encontramos en Husserl. En otras palabras, la actividad intencional que Husserl da a la conciencia encuentra eco, o podemos decir que se prolonga, en la actividad que el *self* realiza al configurar el marco vivencial desde donde el cliente otorga significado a lo que siente y experimenta.

Para mostrar esto, hemos dividido este artículo en tres secciones. En la primera, presentamos la descripción fenomenológica de la conciencia como corriente de vivencias y su intencionalidad como premisas que permiten derivar los conceptos de *self* y campo fenomenológico, nociones fundamentales en la elaboración explicativa rogeriana. En la segunda sección, discutimos la noción de tiempo vivido en la conciencia para entender la reestructuración fenomenológica de la vivencia durante el *focusing* en Glendin. En la tercera sección, mencionamos la noción de empatía que discute Stein para clarificar de qué nos habla Rogers cuando postula “la hipótesis fundamental” de la psicoterapia centrada en el cliente. Por último, presentamos las conclusiones, en las cuales enunciamos los alcances interpretativos de la psicología fenomenológica para la comprensión de la realidad psicológica que estamos viviendo en la actualidad.

Conciencia: la raíz fenomenológica del *self*

Cuando nos dirigimos al mundo, adoptamos un realismo ingenuo al creer que los hechos se nos aparecen en la conciencia con un contenido objetivo.

Se dice que éste es extramental, dando por sentado que el objeto existe tal como se nos aparece: lo representado es una huella que se imprime en la conciencia. Si adoptamos esta “actitud natural” al estudiar los fenómenos naturales y psíquicos, corremos el riesgo de quedarnos sólo con el contenido de la representación como si fuésemos meros receptores de sensaciones, sin advertir que todo objeto es dado para una conciencia y sin ella no puede haber objeto.

La conciencia co-constituye sus objetos, tiene una actividad intencional que decanta el contenido representacional del mundo, los objetos se nos aparecen como fenómenos dados para la conciencia. Entender tal estructura eidética es tarea de la fenomenología como ciencia de esencias. A decir de Husserl (1949), una ciencia “que quiere llegar exclusivamente a conocimientos ‘esenciales’ y no fijar en absoluto a los ‘hechos’”. La fenomenología no describe hechos en el mundo ni siquiera objetos representados en la conciencia, sino la esencia de los actos de conciencia que no se muestran al estar inmerso dentro de nuestro mundo circundante.

Yo encuentro constantemente ahí delante, como algo que me hace frente, la realidad espacial y temporal una, a que pertenezco yo mismo, como todos los demás hombres con quienes cabe encontrarse en ella, y a ella están referidos de igual modo. La “realidad” la encuentro en lo que quiere decir la palabra como estando ahí adelante y la tomo tal como se me da, también como estando ahí. Ningún dudar de datos del mundo natural, ni ningún rechazarlos, altera en nada la tesis general de la actitud natural (Husserl, 1949).

La actitud natural da por sentado que el mundo está ahí delante, en el trato cotidiano con los otros y con los objetos que me son dados en la experiencia; lo dado se aparece como incuestionable y común, es lo real. Husserl pondrá entre “paréntesis el mundo” para emprender su investigación fenomenológica, lo cual no es negar la existencia del mundo, sino suspender todo prejuicio y conocimiento teórico sobre lo que está ahí delante, trátase de un hecho o contenido ficticio. Lo que se busca es develar la intencionalidad de la conciencia como dotadora de sentido.

Al respecto, Husserl habla de actos intencionales o modos de conciencia que representan objetos de distinta manera, es decir, el objeto intencional no tiene el mismo contenido representacional en el modo de la percepción, el juicio o la imaginación, pues se trata de una vivencia del objeto que depende de cómo la conciencia se dirija hacia el objeto. Entonces, no importa si tal representación tiene un correlato extramental, “nada cambia desde el punto de vista fenomenológico. Lo dado es para la conciencia exactamente igual, exista el objeto representado, o sea fingido e incluso contrasentido” (Husserl, 1967).

Por ejemplo, si imaginamos una sirena, podemos afirmar que el objeto representado es falso, pero no dudamos de que la conciencia esté teniendo una vivencia; la conciencia es conciencia de algo en el modo del imaginar y del juzgar, y eso no cambia si el objeto existe o no, en tanto vivencia intencional; esto constituye un dato fenomenológico relevante. La conciencia vivencia sus objetos y los enlaza en una corriente continua de vivencias que forman una unidad. Dice Husserl (1967):

El yo no es para nosotros nada más que la “unidad de la conciencia”, el respectivo “haz” de las vivencias, o dicho de un modo real empírico y más natural, la unidad continua, real, que se constituye intencionalmente en la unidad de conciencia, como sujeto personal de las vivencias, como el yo que tiene en ellas sus “estados psíquicos”, que lleva a cabo la correspondiente intención, la correspondiente percepción, juicio, etcétera.

Imaginemos un cubo. Si se nos pide que describamos lo que se nos aparece en la conciencia, quizá digamos que vemos una figura geométrica de seis lados. Pongamos entre paréntesis esta definición y analicemos desde una actitud fenomenológica. El análisis fenomenológico nos muestra que sólo tenemos acceso a una cara del cubo, mientras las otras nos son vedadas. Así, la descripción remite a un continuo de percepciones de las diversas caras del cubo que nos muestran lo que se nos aparece en un momento dado. Este flujo incesante no es una cadena de caras cuadradas

que se presentan como separadas en la conciencia, sino entrelazada unas con otras, y juntas forman lo que denominamos conciencia de un cubo.

La vivencia intencional del cubo se constituye por medio de síntesis,⁴ una actividad intencional de la conciencia que consiste en integrar el flujo de percepciones de cada una de las caras del cubo. Si no se hiciese, a lo mucho tendríamos una secuencia de cuadrados, lo cual no nos da el cubo. Al percibir una cara, la conciencia sintetiza las diversas percepciones en una sola para que un objeto nos sea dado. Así, podemos afirmar que un cubo tiene seis caras cuadradas, aunque al percibirlo sólo tengamos acceso a una de ellas. Justo esto nos interesa en Husserl: el contenido de un objeto en la conciencia es la vivencia de ese objeto; de ahí que, en tanto actos intencionales, objeto y vivencia sean la misma cosa.

Vivir los procesos externos quiere decir tener ciertos actos de percibir, de saber (como quiera que se determinen), etc., dirigidos a esos procesos. Este tener ofrece a su vez un ejemplo del vivir en sentido fenomenológico [...] Este tener no dice sino que ciertos contenidos son componentes de una unidad de conciencia, en la corriente fenomenológica unitaria de la conciencia, de un yo empírico. Este yo es un todo real, que se compone realmente de múltiples partes, y cada una de estas partes se llama “vivida”. En este sentido, lo *que* vive el yo o la conciencia es justamente su vivencia. No hay ninguna diferencia entre el contenido vivido o consciente y la vivencia misma (Husserl, 1967).

Desde la fenomenología, ser consciente de un objeto no es tener un contenido mental, sino tener un acto dirigido hacia ese objeto y, en cada acto de conciencia, la vivencia que se tiene del objeto cambia, no es la misma. Por ejemplo, la vivencia de una rosa difiere si la percibo, si la imagino, si la recuerdo y si la juzgo; no sólo eso, la rosa percibida no es la rosa imaginada ni la rosa recordada es la rosa juzgada. Así, en los actos intencionales, no hay diferencia entre el contenido vivido, la rosa imaginada,

⁴ A decir de Gibu (2004): “La ‘constitución’ está ligada al acto de síntesis por el cual la conciencia se representa un objeto a partir de un conjunto de datos diversos”.

juzgada, percibida, y la vivencia misma, imaginar, juzgar, percibir la rosa, puesto que ser consciente es tener conciencia de algo: el objeto representado se constituye desde el acto de representar; si no fuese así, no habría representación alguna.

Veo una cosa; por ejemplo, esta caja; pero no veo mis sensaciones. Veo siempre esta caja, una y la misma, como quiera que se la vea y ponga. Tengo siempre el *mismo* “contenido de conciencia”, si se me acomoda llamar al *objeto* percibido contenido de conciencia. Tengo, en cambio, un *nuevo* contenido de conciencia a cada movimiento, si llamo así a los contenidos vividos, en un sentido mucho más justo. Son vividos, pues contenidos muy diversos, y es percibido, sin embargo, el mismo objeto. Luego el contenido vivido, para hablar en general, no es el objeto percibido (Husserl, 1967).

La conciencia no es un ego que presencia distante los objetos externos que se le aparecen, sino que los vive desde sus diversos modos de darse; contenido y acto, objeto y modo de conciencia, son parte de una corriente de vivencias a las que Husserl llama “yo empírico”, el cual constituye la concatenación de vivencias que, mediante su unidad y síntesis, determina la constitución de objetos vivenciales. Esto es lo importante, el dato o hecho no tiene relevancia, sino su modo de aparición en la conciencia. “Este acto no puede ser unívoco dado que existen formas diversas de existencia que implican a su vez síntesis diversas” (Gibu, 2004): un hecho puede tener diversas vivencias intencionales.

En la propuesta rogeriana, esta descripción fenomenológica de la conciencia encuentra eco en la formulación del *self* y el campo fenomenológico. En términos psicoterapéuticos, la vivencia de un individuo no está dada por los hechos que integran su experiencia, sino por la organización y sentido otorgados por el *self*; hay una intencionalidad en el paciente, un modo de dirigirse a su cotidianidad, que media la simbolización de su experiencia. Ello sugiere que experiencia y vivencia pueden ser congruentes o incongruentes. A decir de Rogers, “el individuo tiene una capacidad suficiente

para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia” (Rogers, 1981).

El mundo vivido se constituye por vivencias que enmarcan el campo fenomenológico del cliente. Dentro de esta corriente vivencial, emerge el *self*, estructura fenomenológica que vive las vivencias. Hay una intencionalidad en el cliente; al dirigirse hacia sus objetos, el *self* puede dejar fuera datos “irrelevantes” que literalmente desaparecen de la conciencia sin vivirse. Podemos decir que el trabajo psicoterapéutico no se encamina hacia el análisis de las vivencias, sino cómo el *self* las vive. Se busca una reestructuración del *self* y un reordenamiento del campo fenomenológico del cliente; de ahí el papel del consejero como su acompañante, que lo guía hacia el descubrimiento de su *self* y la organización de su campo fenoménico que, hasta ese momento, ha dotado de significado-sentido su mundo vivido. Estamos hablando de un movimiento fenomenológico en la perspectiva vivencial del cliente que permite una apertura en su conciencia para aceptar las experiencias que han sido negadas o distorsionadas.

Siguiendo a Rogers (1954), en la medida en que el cliente deje que estas experiencias entren en su conciencia, la imagen de sí mismo (*self*) va adquiriendo y descubriendo nuevas facetas. Esto es posible sólo “cuando el concepto de sí mismo ha sido revisado lo suficiente como para poder aceptarlas [...] El cambio del sí mismo precede, en vez de seguir, a la recuperación del material negado o reprimido” (Rogers, 1981). El problema psicoterapéutico no se soluciona trabajando con las experiencias, pues no son quienes configuran las vivencias del cliente, sino que sucede todo lo contrario, el *self* acepta dentro de su campo fenomenológico aquellas experiencias congruentes con él y rechaza aquellas que no lo son. El mundo vivido en la conciencia del cliente no adquiere sentido por las experiencias que haya tenido, sino por medio de las vivencias que el *self* constituye dentro del campo fenomenológico al vivirlas.

El concepto de sí mismo, o la estructura del sí mismo, puede considerarse como una configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisible para la conciencia. Está integrado por elementos tales

como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos de sí mismo en relación con los demás y el ambiente; las cualidades valiosas que se perciben y se asocian con experiencias y con objetos; los objetivos e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas (Rogers, 1981).

La naturaleza del *self* es fenomenológica. Se trata de un yo estructurado que, a partir de un acto intencional, se dirige hacia sí mismo, dándose cuenta de su vivenciar. Este movimiento le permite diferenciar que su percibir, valorar y sentir es una acción que no está en ninguna de sus experiencias; el significado de una vivencia es un acto de consciencia constituido por el *self*, que puede “separar y convertir en figura cualquier elemento perceptual significativo que hasta entonces no había sido reconocido” (Rogers, 1981). En este sentido, el cliente comete un error fenomenológico; al percibir que sus vivencias son hechos dados, no se da cuenta de que está dirigiéndose al mundo desde su *self*; podemos decir que se encuentra en una actitud natural.

Entonces, el proceso psicoterapéutico comienza con una *epojé* psicoterapéutica donde el cliente “pone entre paréntesis” sus experiencias, las observa y reconoce que ningún significado puede derivarse desde ellas, sino que el problema radica en el modo de vivenciar, dándose cuenta de que ha tomado sus vivencias como hechos. De ahí, la premisa rogeriana de la reestructuración del *self* y reorganización del campo fenomenológico del cliente, al pasar de la rigidez hacia la flexibilidad del *self* para aceptar aquellas experiencias que son incongruentes con él, por ejemplo, “la madre que percibe a su hijo como malo, en la terapia llega a percibir que no es un aspecto dado y fijo de la situación, sino un elemento perceptual flexible, manipulable, modificable” (Rogers, 1981). En estos términos, la experiencia no cambia, sino que forma parte de una nueva vivencia y adquiere otro significado-sentido.

Clínicamente parece claro que hay un movimiento *desde los síntomas hacia el sí-mismo*. La exploración del cliente gira primero alrededor de los diferentes aspectos del problema, pero gradualmente el inte-

rés se desplaza cada vez más hacia el sí-mismo [...] No sólo hay un movimiento desde los síntomas, sino también desde el ambiente y los otros hacia el sí-mismo. Es decir, el cliente maneja verbalmente su situación, dedicando una parte considerable de su tiempo a la consideración tanto de elementos impersonales como a los suyos propios. Pero gradualmente se explora a sí mismo hasta el punto de excluir casi lo impersonal (Rogers, 1981).

Podemos decir que el cliente, guiado por su consejero, deja de centrarse en los hechos de manera gradual, moviéndose desde sus síntomas hacia su actividad intencional que colorea el mundo; se da cuenta que su problema es la construcción subjetiva de lo que sucede como una incapacidad de simbolizar de forma adecuada sus experiencias. En otras palabras, el cliente descubre que sus vivencias se constituyen por modos de conciencia intencional que se dirige hacia los otros y los objetos: percepciones, evaluaciones, y sentimientos. Ésta es la clave del proceso psicoterapéutico en Rogers; al centrarse en el *self*, el cliente puede descubrir cómo se constituyen los significados-sentidos dentro de su campo fenomenológico.

Tiempo vivido en la conciencia y *focusing*

El análisis fenomenológico nos muestra actos intencionales del yo empírico que nos dan distintas vivencias, según los diversos modos de conciencia, pero aún queda una propiedad esencial de estos actos; ellos son vividos en un horizonte temporal, pues “toda vivencia tiene un horizonte de tiempo lleno e infinito por todos lados: toda vivencia pertenece a una ‘corriente de vivencias’ infinitas, una corriente de conciencia que no puede empezar ni finalizar” (Hernández, 2002).

El que un objeto tenga diversos modos de aparecer en la conciencia sólo es posible porque es vivido temporalmente en ella, no como fragmentos de sensaciones que se encadenan unos a otros de manera objetiva, sino vivido dentro de un horizonte de tiempo, inmanente en la conciencia. El objeto es mentado dentro de este horizonte temporal no como lo recordado, lo

esperado o lo representado permanente, sino como vivido en la conciencia. Quizá valga un ejemplo simple: imaginemos a dos personas, x y z , que están leyendo un cuento por más o menos una hora; para x puede parecer tediosa la lectura, mientras que z la disfruta. Aunque es el mismo tiempo objetivo para ambos, en x los minutos tardan horas, como si el tiempo se detuviera, pero para y las horas parecen minutos o incluso segundos, pasan demasiado rápido. “Husserl, en la década de los veinte, dirá que el tiempo subjetivo es vivo, pues como un palpitar, que man-tiene en lo que fue (es decir, lo re-tiene) y pre-tiene lo que será” (Hernández, 2002). Husserl encuentra en este tiempo inmanente el núcleo de los actos intencionales, pues todo darse de un objeto conjuga tres modos de aparición de éste en la conciencia: impresión, retención y protensión.

Hagamos referencia a la descripción fenomenológica de una melodía, realizada por Husserl. La conciencia como corriente de vivencias enuncia la temporalidad del acto intencional; un objeto no aparece en la conciencia como un encadenamiento de sucesos aislados, sino en su aparecer como unidad y síntesis. En el caso de una melodía, ésta se vive desde un horizonte de pasado y un horizonte de futuro que se despliega en el presente, adquiriendo sentido dentro del horizonte temporal de la conciencia.

Cada nota se oye dentro de un marco de las notas previas (anticipadas). Esto es, las notas previas son todavía presente al conocimiento cuando se escucha la nota actual, de otra manera no sería esta nota con esta calidad musical en esta tonada. Si se oye cada nota aisladamente desde las otras notas de una melodía, no se podría experimentar una melodía (el objeto). Así, el conocimiento fuera puntual (atómico), actual, en cada nota habría una vida propia y no constituir o ser parte de una melodía. Sólo se puede oír una melodía si las notas previas de algún modo permanecen presentes mientras se escucha la nota actual. Este restante-presente es lo que Husserl llama retención. Similarmente la nota puede sólo estar advertida en su calidad melódica si alguna futura sucesión de notas es por lo menos vagamente anticipada en la protensión (Hernández, 2002).

Escuchar una melodía no es la suma de las notas por separado en una secuencia lineal; la melodía aparece en la conciencia continuamente, cada nota se re-tiene, no como una reproducción, sino que es man-tenida, resonando y conjugándose con la nota actual, y en ésta a su vez, se ante-ponen las notas siguientes, lo que enlaza la continuidad de la melodía dentro de un horizonte temporal tridimensional: pasado, presente y futuro. Otro ejemplo, al observar una obra de arte tenemos sensaciones continuas de cada color en un momento dado, pero la suma de estas sensaciones no constituye la pintura, es más, ni siquiera podríamos decir que se nos ha dado un objeto en la conciencia, pues lo único que tendríamos es una rapsodia de colores.

La vivencia de los objetos en la conciencia es una vivencia del ahora; se da “siempre en el límite de una serie retencional, un borde de linde. No se podría tener un ahora sin la retención y protensión, ni viceversa” (Hernández, 2002). El recuerdo de una flor hoy o mañana puede parecer que es el mismo, aunque fenomenológicamente cada vivencia como modo de recuerdo es distinta. Si la conciencia siempre accede a su objeto en un ahora, lo recordado no es una vivencia pasada. En sentido estricto nunca recordamos el objeto, lo recordado es una vivencia presente: ahora estoy recordando la flor en la conciencia.

Lo anterior es importante para entender el trabajo de *focusing* en la psicoterapia fenomenológica, pues el cliente, al centrarse en la vivencia, no recuerda las experiencias y emociones del pasado, sino que las vive dentro de su campo fenomenológico actual. Podemos decir que el consejero está más interesado por el significado-sentido de la vivencia del *self* aquí y ahora. Veamos. El *focusing* busca desenredar la complejidad de significados vivenciales que se expresan, en lo que Gendlin denomina sensación sentida; al respecto, escribe: “Cuando una sensación sentida cambia y se abre, pueden producirse emociones junto con los pensamientos, percepciones, recuerdos o algún aspecto global del problema [...] En la sensación sentida las emociones no están separadas de otros aspectos de la experiencia tales como el pensamiento, la observación, los recuerdos, los deseos, etc. Estos contenidos se van separando a medida que surge la sensación sentida” (Gendlin, 1999).

La sensación sentida está conformada por elementos experienciales cuyo significado-sentido aparece como una totalidad de la situación vivida en la conciencia. Fuera de este marco fenomenológico, las emociones, pensamientos, percepciones, deseos, etcétera, carecen de significado para el cliente, es decir, estos elementos experienciales “surgen como tales sólo si se lleva adelante la sensación *sentida*, viviéndolos, hablando de ellos, en la interacción” (Gendlin, 1999). Los objetos de experiencia carecen de significado si están fuera del campo fenomenológico del cliente. Literalmente no son vividos, pero no dejan de angustiar al *self*; de ahí la necesidad de simbolizar de forma adecuada. “El ser humano maneja gran parte de su experiencia mediante los símbolos con ella vinculados. Estos símbolos los capacitan para manipular elementos de su experiencia en sus mutuas relaciones, para proyectarse en nuevas situaciones, para hacer numerosas predicciones acerca de su mundo fenoménico” (Rogers, 1981).

La vivencia para Rogers es una simbolización, porque la conciencia constituye sus objetos; al vivirlos, les otorga significado. En esta medida, expresan algo, pues la mera sensación, parafraseando a Kant, es ciega; la vivencia es “la sensación física de algo con significado [...] Es la sensación de la globalidad de una situación, de un problema o preocupación o quizás de lo que se quiere señalar” (Gendlin, 1999). Por ejemplo, si el cliente recuerda un atardecer en verano, los colores, los sonidos y todas las sensaciones que las acompañan, no contempla ese hecho pasado a distancia; si el recuerdo es una vivencia intencional, el *self* del cliente vivencia desde su aquí y ahora su vivencia en aquel tiempo, “tiende a comenzar con algún aspecto pasado y sólo gradualmente enfrenta el hecho más crucial y a menudo desagradable tal y como existe en el presente” (Rogers, 1954 y 1981).

Al realizar el *focusing*, el *self* vive su vivencia y no el contenido como objeto remitido en un punto del tiempo de la corriente de vivencias; al recordar un día de otoño, hace diez años, el objeto es pre-sentado en la conciencia no desde su ahora antiguo, como lo vivió hace diez años, sino que lo vivido desde un ahora nuevo: “el yo, el sujeto del acto de recuerdo, puede echar una mirada retrospectiva sobre la alegría pasada en este acto

de la presentificación, entonces la tiene como objeto intencional, y con ella y en ella tiene su sujeto, el yo del pasado” (Stein, 2004).⁵

Este acto intencional de la conciencia permite verse en un antiguo ahora como objeto intencional; entonces el yo empírico actual se confronta con su yo empírico pasado, reevaluando y reconstituyendo el objeto presentificado en la vivencia actual, aún más, reflexionado sobre el acto intencional pasado, lo que puede abrir otros modos de dirigirse hacia ese contenido, e incluso darle otro sentido dentro de la corriente de vivencias. En otras palabras, este horizonte temporal hace posible aprehender al objeto como vívido, trátase de un contenido real, ficticio o pretérito, pues lo vivido mienta la constitución del objeto en un ahora, o como dirá Stein (2004), lo originario “son todas las vivencias propias presentes como tales —¿qué podría ser más originario si no la vivencia misma?—. El trabajo de *focusing* permite entender cómo una vivencia, aunque no sea real o haya quedado en un tiempo objetivo pasado, puede vivirse como real en la conciencia. Esto tiene dos beneficios psicoterapéuticos: por un lado, devela el significado-sentido que estructura la vivencia y, por el otro, el *self* se valora a sí mismo, volviéndose flexible.

La hipótesis fundamental de la psicoterapia centrada en el cliente y el problema de la empatía

Rogers afirma que parte importante del proceso psicoterapéutico está dado en la relación de acompañamiento entre consejero y cliente, pues justo en ese encuentro, el cliente se da cuenta de que no está solo y es aceptado tal como es, sin prejuicios ni descalificaciones; se trata de un encuentro con el otro donde el cliente no es reducido al síntoma ni el consejero posee toda la verdad. “Una hipótesis es que el cliente avanza de la experiencia de sí mismo como persona indigna, inaceptable, a la sen-

⁵ Vale la pena citar el siguiente fragmento: “El recuerdo de una alegría es originario en cuanto acto de la presentificación que ahora se cumple, pero su contenido —la alegría— es no-originario; tiene el carácter de la alegría, de manera que yo podría estudiarlo en su lugar, pero ella no existe como originario y en propio, sino como habiendo estado viva una vez (donde esta ‘una vez’, el punto temporal de la vivencia pasada, puede estar determinada o no estarlo). La no originariedad de ahora remite a la originariedad de entonces, el entonces tiene el carácter de un antiguo ahora, por tanto, el recuerdo tiene el carácter de posición y lo recordado tiene carácter de ser” (Stein, 2004).

sación de ser aceptado, respetado y amado, en esta relación limitada con el terapeuta. Quizás ‘amado’ tiene aquí su significado más profundo y más general: el ser profundamente comprendido y aceptado” (Rogers, 1981).

La relación cliente-consejero es una co-vivencia, un aparecerse del otro dentro y compartiendo un campo fenomenológico psicoterapéutico; cliente y consejero se muestran poniendo entre paréntesis el síntoma y el diagnóstico, describiendo la situación vivencial de aquel individuo que pide no ser juzgado ni evaluado, sino escuchado y comprendido. En este mostrarse vivencial, el consejero aparece sin máscaras; es otro ser humano sólo un poco más congruente en su vida, y justo esta actitud del consejero asegura lo que se conoce como empatía.

El problema de la empatía es muy complejo, algunos intérpretes suelen decir que consiste en “ponerse en el lugar del otro”, pero esta idea nos da un malentendido al suponer que el consejero se ubica dentro del marco vivencial del cliente. Lo anterior es un error, porque el consejero sólo puede comprender la vivencia del cliente como una vivencia cuyo objeto de experiencia es otra vivencia, la del cliente. Siendo así, la vivencia de éste es un contenido en la conciencia y no una vivencia originaria del consejero. Si el consejero afirmase que vivencia, por ejemplo, una tristeza del cliente, tenemos una confusión fenomenológica, pues el consejero deja de vivenciar la tristeza del cliente y ésta desaparece de su campo fenomenológico, sustituida por la propia tristeza del consejero.

El acto empático no es “ponerse en el lugar del otro”. La empatía como modo intencional de la conciencia se sitúa dentro de un yo que siente lo que le sucede al otro, siendo consciente de que esa vivencia intencional no es propia en cuanto contenido, aunque originaria en cuanto vivencia: vivenciar la tristeza del otro, no su vivirse triste. Aquí se requiere entender la estructura intencional del acto empático. Para ello, debemos recurrir a la descripción fenomenológica de Stein. Esta autora rompe con la fenomenología husserliana cuando afirma que las sensaciones tienen un sentido *per se* no establecido por la intencionalidad de la conciencia. Esto es, la conciencia como acto intencional no constituye el objeto según sus modos de darse. Lo real de la realidad no puede reducirse a una actividad

de la conciencia. “El contenido de la sensación porta en sí una unidad interna y delimitada que revela una consistencia independiente del flujo de la conciencia. Se podría decir incluso que la vida de la conciencia es posible gracias a este material” (Gibu, 2006).

Este movimiento de Stein permite caracterizar el acto de empatía como un acto no originario análogo al acto del recordar, aunque con una diferencia en cuanto a su contenido. Veamos. Lo recordado no es un objeto intencional originario presente en la conciencia, porque no se encuentra dentro de su corriente de vivencias; pero esto no descalifica la vivencia de lo recordado como real. El acto empático comparte esta propiedad intencional, la alegría del otro no se encuentra dentro de la corriente de vivencias del yo; si esto fuese así, el acto empático queda vedado. Lo que está en juego en él es la vida intersubjetiva y la otredad. Si no aseguramos la existencia de contenidos experienciales distintos de aquellos que constituyen la corriente de vivencias del yo, éste se encerraría en su mundo; de ahí la importancia que Stein da a las sensaciones, las cuales nos disponen al encuentro con el otro. Ella dice: “Ahora la empatía, en cuanto presentificación, es una vivencia originaria, una realidad presente. Aquello que presentifica, sin embargo, no es una ‘impresión’ propia, pasada o futura, sino un movimiento vital, presente y originario de otro que no se encuentra en ninguna relación continua con mi vivir y no se le puede hacer coincidir con éste” (Stein citado en Gibu, 2006).

La empatía como acto intencional consiste en sentir al otro, pero sin ser el otro. Nunca se puede estar con el otro desde el otro, sino que se le acompaña. Su sentir puedo sentirlo sin confundirlo conmigo; la empatía no es sentir la alegría del otro desde la nuestra; es decir, al ver la sonrisa del otro, puedo sentir alegría al referirme a un recuerdo o deseo, pudiendo engañarme desde mis actos intencionales y contenidos de conciencia: estoy alegre no por el otro, sino por mí mismo. Seamos un poco más claros: entender el acto de empatía como fusionarse con la experiencia de otro no es un acto originario; ni siquiera podemos decir que sea de empatía, pues estaríamos reduciendo la alegría del otro y, propiamente hablando, no sentiríamos su alegría.

El yo presente y el otro son polos irreductibles de este acto. Ambos se mantienen separados, cada uno con un flujo de vivencias absolutamente propio. El otro en sí mismo es un ser originario y sus vivencias son originarias para él. En este acto puede experimentar el gozo del otro “como si” él lo viviera de esa manera y, así como el recuerdo, puedo ser llevado a experimentar paso a paso el proceso de esa vivencia. Sin embargo, en ningún caso puedo sustituir al otro ni fusionarme con su experiencia. Si no se plantea esta distinción no podríamos explicar ninguna comprensión del otro dado que no sabríamos quién realiza este acto (Gibu, 2006).

En estos términos, la empatía es un acto originario cuyo contenido no se encuentra dentro de la corriente de vivencias del yo empírico que lo realiza, esto es importante porque debe distinguirse qué pertenece al flujo de vivencias del otro y qué pertenece al yo que realiza el acto empático. Según Rogers, la psicoterapia fenomenológica pretende centrarse en el hombre y no en su síntoma. Para realizar esta empresa, se hace necesario un acto empático, pero si lo confundimos como “un ponerse en el lugar del otro”, perdemos la oportunidad de guiar al cliente en su búsqueda por encontrar su identidad y otredad y el consejero quedaría encerrado en un monólogo fenomenológico, pues todo objeto de experiencia sería referido a una sola conciencia: la suya. En este sentido, el encuentro humano que propone Rogers sólo es posible si el consejero percibe que dentro de su corriente de conciencia hay vivencias que tienen como objetos intencionales las de otros, reconociéndolas como distintas y a sabiendas de que no está viviendo lo que el otro vive; gracias a esto puede comprender el proceso de ese vivir al vivirlo. Rogers es consciente de esto:

En términos de la situación terapéutica, creo que esto es como decir al cliente: tengo un verdadero deseo de conocerlo, de experimentar su calidez, su expresividad — para beber tan profundamente como pueda de su experiencia en la relación más estrecha, más desnuda que podamos lograr. No deseo modificarlo a mi imagen: su personalidad real y mi personalidad real son componentes perfectamente compa-

tibles de una relación potencial que trasciende, pero que de ninguna manera violenta nuestras diferentes identidades (Rogers, 1981).

El encuentro vivencial no es “un ponerse en el lugar del otro”, pues se corre el riesgo de ver en el cliente lo que uno es. El consejero sólo puede comprender al otro si entiende que nunca podrá vivenciar las vivencias desde el campo fenomenológico del cliente. Para asegurar la puesta en práctica de la hipótesis fundamental de la psicoterapia centrada en el cliente, el consejero debe tener clara la estructura fenomenológica del acto empático. Evitemos los monólogos psicoterapéuticos.

Conclusiones

La psicoterapia centrada en el cliente puede entenderse como un espacio vivencial donde cliente y consejero se encuentran aquí y ahora, y desde ahí descubren que las experiencias pueden reorganizarse mediante un trabajo fenomenológico. Siguiendo las premisas husserlianas, la psicología fenomenológica se centra en el vivenciar del cliente más que en los objetos de experiencia, pues tales objetos no nos dicen nada, sino que adquieren significado en la medida en que el *self* las simboliza.

En este sentido, la labor fenomenológica rogeriana nos abre la posibilidad de comprender cómo el paciente constituye su mundo de vida, enredándose en significados que no son congruentes con sus experiencias. Éste es un aporte que no podemos ignorar. La representación subjetiva de la existencia es un problema que puede llevar al paciente a crisis emocionales y problemas psicológicos; el problema se presenta cuando algunas experiencias no son aceptadas por la conciencia o, peor aún, no son ni siquiera percibidas por ella. Este error fenomenológico surge por una simbolización inadecuada o por una carencia para simbolizar. En ambos casos, las experiencias del cliente quedan fuera del horizonte de significado desde donde se estructura el sentido de su mundo fenomenológico. En este sentido, la psicoterapia rogeriana no trabaja con la experiencia, sino que busca la reestructuración fenomenológica del *self* y del campo vivencial

del cliente, lo cual sólo es posible si éste, guiado por el consejero, puede diferenciar entre la actividad intencional de su conciencia y los hechos a los que ella se dirige.

Para terminar, más que coincidencias, en la propuesta rogeriana encontramos una mirada psicológica que sólo pudo ser factible gracias a la fenomenología husserliana. El estudio de la conciencia como acto intencional permitió acceder al proceso subjetivo que constituye la realidad. No hay realidad si no hay conciencia que la viva; entonces, la respuesta no está en los objetos de experiencia, sino en la conciencia que dota de significado. A fin de cuentas, el mundo humano no son los hechos, sino un mundo intersubjetivo.

Junto con la psicología fenomenológica, podemos decir que los problemas emocionales y psicológicos de nuestro tiempo son la expresión de una inadecuada o carente simbolización de la realidad tan cambiante en la que vivimos: es demasiada realidad para una conciencia. Una opción para desenredar esta madeja subjetiva es trabajar con la conciencia de quien los vive: crear nuevos significados con lo vivido.

REFERENCIAS

- Campos, J.; Rodríguez, M.; Cárdenas, J.; Corona, O., Martínez y J. (2012). Aproximación epistemológica a la psicología. En prensa.
- Corres, P. (1997). *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. México: Fontamara.
- (2001). *La memoria del olvido*. México: Fontamara.
- Duque, J. (2001). Carl Rogers reflexiones teórico-prácticas. *Psicología desde el Caribe*, 7, 118-129.
- Gendlin, E. (1999). *El focusing en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gibu, R. (2004). La empatía como problema de constitución en la obra filosófica de Edith Stein. *La Lámpara de Diógenes*, 5(8 y 9). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 43-56.
- Hernández, W. (2002). Consideraciones sobre el objeto desde la perspectiva de la vivencia intencional en la fenomenología husserliana. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 19, 1-42. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vivencia.pdf>

- Husserl, E. (1967). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lara, J. (2005). *Metapsicología de contextos*. Un nuevo marco metateórico para la psicología, documento inédito, México: UNAM.
- (2007, en prensa). *Metapsicología de contextos*. Un nuevo marco metateórico para la psicología en México, vol. I, México: UNAM.
- (2008). *Metapsicología de contextos: algunas reflexiones filosóficas para la innovación de conceptos en psicología*. En S. López, (coord.) *Reflexiones para la formación del psicólogo*, México: FES Iztacala, UNAM.
- López, S. (2007). *Una mirada incluyente de los psicólogos de Iztacala. Hacia una nueva construcción de la psicología*. México: UNAM, FES Iztacala.
- (2008). *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México: UNAM, FES Iztacala.
- Medina, A. (1989). *Psicología y epistemología*. México: Trillas.
- Pezzano de Vengoechea, G. (2001). Rogers. Su pensamiento profesional y su filosofía personal. *Psicología desde el Caribe*, 7, 60-69.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- (1954). *Psychotherapy and Personality Change: Co-ordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: University of Chicago.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Treviño, R. (2007). Actualidad de la fenomenología en psicología. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 3 (2). Bogotá: Universidad Santo Tomás, 249-261.

¿Qué pasa con los jóvenes que se quedan? Recursos psicológicos, sintomatología depresiva y migración familiar

María Elena Rivera-Heredia, Ericka I. Cervantes-Pacheco,
Tamara Martínez-Ruiz y Nydia Obregón-Velasco

Resumen

Se compara la sintomatología depresiva, los recursos psicológicos y el ambiente familiar en tres grupos de adultos jóvenes: 1) con familiares migrantes directos, 2) con familiares migrantes indirectos, y 3) sin familiares migrantes. Se realizó un estudio transversal con una muestra no probabilística; participaron 514 estudiantes universitarios del estado de Michoacán, reconocido con alta tradición migratoria, a quienes se les aplicaron escalas para evaluar sus recursos afectivos, cognitivos, sociales y familiares, así como su Sintomatología Depresiva (CES-D). Como resultado obtenido, puede

Abstract

Depressive symptoms, psychological resources and family environment were compared in three groups of young adults with different migration patterns in their families: 1) direct relatives, 2) indirect relatives, and 3) non-migrant relatives. A cross-sectional study was conducted with a non-random sample of 514 college students in the state of Michoacan, Mex. recognized by a high migratory tradition. Different scales were applied to assess their emotional, cognitive, social and family resources, as well as depressive symptoms (CES-D). Results. It can be stated that students with direct migrant relatives had

MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA, ERICKA I. CERVANTES-PACHECO, TAMARA MARTÍNEZ-RUIZ, NYDIA OBREGÓN-VELASCO. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: [maelenarivera@hotmail.com], [maelenarivera@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 33-51.
Fecha de recepción: 9 de febrero de 2011 | Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2011

enunciarse: los estudiantes con familiares migrantes directos presentaron mayor sintomatología depresiva, menor autocontrol, más autorreproches, mayor dificultad para pedir ayuda a su red de apoyo, así como menos unión y apoyo en su familia, que los jóvenes de los otros dos grupos; dicha diferencia es estadísticamente significativa. Conclusiones. Se requieren programas de intervención dirigidos a los muchachos que tienen familiares migrantes directos para disminuir su sintomatología depresiva y fortalecer sus recursos psicológicos individuales, familiares y sociales.

PALABRAS CLAVE

migrantes, estrés, depresión, recursos, familia, México.

higher depressive symptoms, lower self-control, more self-criticism, and more difficulty to seek help from their support networks, also they perceived less binding and support in their families compared to the other groups. This difference is statistically significant. Conclusions. Intervention programs targeted to young people with direct migrant relatives are needed in order to diminish their depressive symptomatology and to strengthen their individual, social and family resources.

KEYWORDS

students, migrants, stress, depression, resources, family, Mexico.

Introducción

La migración es un fenómeno global que tiene repercusiones en la salud (Ariza, 2002). 2.9% de la población mundial vive fuera de sus países de origen (Organización Internacional para las Migraciones, 2003); de entre ellos, doce millones de mexicanos son residentes en los Estados Unidos de Norteamérica (Consejo Nacional de Población, 2010a). Un sector que participa activamente en la migración es el de los jóvenes; en México, existen 20.24 millones de personas entre los 15 y 24 años, de los cuales 9.8 millones son adultos jóvenes (Consejo Nacional de Población, 2010b) y, entre ellos, los que acceden a la universidad son quienes decidieron permanecer en México o retrasar su proceso migrante. La migración interrumpe los ciclos de vida de la familia modificando los patrones de comportamiento y transforma las condiciones económicas, ru-

tinias íntimas, relacionales y afectivas en diversos niveles de la vida social establecida (Martínez-Ruiz, 2008).

Estos cambios pueden ir acompañados por deterioros en la salud física y mental. Respecto de las enfermedades físicas, se encuentran hipertensión, diabetes, cáncer y lesiones por accidente (Wallace, Gutiérrez y Castañeda, 2005). Entre las de salud mental, se reportan la ansiedad, las enfermedades psicosomáticas, las adicciones y las conductas problema, así como la depresión y la ideación suicida (Rozo, 2008; Breslau, Aguilar-Gaxiola, Borges, Castilla-Puentes, Kendler y Medina-Mora, 2007; Falicov, 2007a y 2007b; López-Castro, 2006; Estevéz, Musitu y Herrero, 2005; Linares y Campos, 2000). Gran parte de los problemas de salud mental en población migrante pueden asociarse con el estrés, dado que en los diferentes momentos de la migración; es decir, durante la partida, el trayecto o la llegada al lugar de destino, pueden experimentar distintos sucesos estresantes, cuya presencia se relacione con problemas de salud mental (Rozo, 2008; Arellanez-Hernández, Ito Sugiyama y Reyes-Lagunes, 2009; Achótegui, 2004; Falicov, 2001). Cabe aclarar que el estrés se vincula con la respuesta biológica experimentada por un sujeto ante una situación concreta en su medio ambiente, ya sea interno o externo, que a su vez detona respuestas psicológicas tanto en el nivel cognitivo como afectivo y conductual; se trata de un aprendizaje o condicionamiento (Piña-López, 2009). Para los migrantes y sus familiares, uno de los recursos más valiosos para mitigar los efectos adversos del estrés son las redes de apoyo social (Martínez-Ruiz, 2008; Falicov, 2007a y 2007b; Salgado de Snyder, González-Vázquez, Bojorquez e Infante, 2007; Oehmichen, 2000; Besserer, 2000). Esta investigación se centrará en el estudio de la sintomatología depresiva, los recursos psicológicos y el ambiente familiar en tres grupos de adultos jóvenes, puesto que resulta inabordable tratar en un solo estudio los problemas de salud mental, arriba mencionados, asociados con la migración.

Un trastorno depresivo posee una etiología multifactorial y se caracteriza por un estado de ánimo decaído, menor interés en los placeres en todas o la mayor parte de las actividades cotidianas, pérdida de peso involuntaria

y significativa, acompañado de trastornos de alimentación, trastornos del sueño, agitación o retardo psicomotor, fatiga o pérdida de energía, sentimientos de falta de valía o culpa inapropiada, dificultades para concentrarse o indecisión, ideas recurrentes de muerte o suicidas. Estos síntomas ocasionan angustia o deterioro significativo en el trabajo y en el hogar y se presentan durante la mayor parte del tiempo en un periodo de dos semanas (Halgin y Whitbourne, 2009; American Psychiatric Association, 2000).

En relación con los recursos psicológicos, éstos son definidos por Hobboll (1989) como los elementos tangibles o intangibles que ayudan a manejar las múltiples situaciones de la vida; en especial, se utilizan para enfrentar situaciones percibidas como problemáticas y generadoras de estrés.

El ambiente familiar es un importante factor protector ante el estrés (Gavira, Rodríguez y Álvarez, 2002). Un factor de riesgo para que los jóvenes con familiares migrantes desarrollen depresión es la ausencia física del padre (Aguilera-Guzmán, Carreño y Juárez, 2004). También, se ha identificado que las dificultades familiares se relacionan con un déficit en el desarrollo de los recursos psicológicos de los adolescentes, aunado al malestar emocional (Rivera-Heredia y Andrade, 2006; Barra, Cerna, Kramm y Véliz, 2006; Díaz-Franco, Rodríguez-Pérez, Mota-González, Espíndola-Hernández, Meza-Rodríguez y Zárate-Tapia, 2006).

Los jóvenes son un sector social que muestra mayor probabilidad de manifestar conductas de alto riesgo, pues viven un periodo crítico para la adquisición y mantenimiento de patrones de comportamientos saludables, el logro de la identidad, la autonomía y el éxito personal (Andrade y Betancourt, 2008). La evaluación de una situación estresante estará altamente influida por la percepción que se tenga de los propios recursos psicológicos y por el sistema de creencias, lo cual, en su conjunto, repercutirá en el estado de ánimo y en su habilidad para poner en marcha conductas saludables (Rodríguez-Carvajal, Díaz-Méndez, Moreno-Jiménez, Blanco y Van Dierendonck, 2010; Albiñana, Doménech, Sitges y Van-der-Hofstadt, 2000; Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez, 2005). De no recibir atención, el individuo con historia de depresión conlleva el riesgo de continuar con un trastorno de depresión mayor en la edad adulta (Cova,

Melipillán, Valdivia, Bravo y Valenzuela, 2007; Albiñana *et al.*, 2000; Pardo, Sandoval y Umbarilla, 2004).

El fortalecimiento de los recursos psicológicos se enmarca dentro de la psicología positiva y representa una alternativa de estudio e intervención en las personas con experiencia de migración y sus familias (Rivera-Heredia, Obregón-Velasco y Cervantes-Pacheco, 2009; Carr, 2007; Esteinou, 2007; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). A su vez, puede ser una forma de abordar la vulnerabilidad social (Figueroa *et al.*, 2005).

La presente investigación tiene como objetivo comparar los recursos psicológicos, la sintomatología depresiva y el ambiente familiar entre: 1) jóvenes con experiencia de migración de familiares directos (padres, cónyuges, hijos, hermanos), 2) jóvenes con experiencia de migración de familiares indirectos (tíos, primos, abuelos o amigos cercanos), y 3) jóvenes sin experiencia de migración. Se espera aportar elementos de respuesta ante las siguientes preguntas: ¿qué pasa con los jóvenes que se quedan? En específico, ¿existen diferencias estadísticamente significativas en la sintomatología depresiva, los recursos psicológicos y el ambiente familiar en los jóvenes que tienen familiares migrantes directos, familiares migrantes indirectos y los que no tienen experiencia de migración?

Método

PARTICIPANTES

El muestreo fue intencional y no probabilístico. Se contó con 25.7% del total de la población de estudiantes de la licenciatura en Psicología de una universidad pública, ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Los participantes se dividieron en tres grupos de acuerdo con el tipo de experiencia de migración de su familia. Participaron 514 alumnos universitarios, 18.5% varones, 81.5% mujeres, quienes tenían en promedio 19.9 años de edad. 80.4% fueron del estado de Michoacán; de entre ellos, 42.2% nació en Morelia, 38.2% en otros municipios de Michoacán y 19.6% provenía de otros estados de la república y del extranjero.

INSTRUMENTOS

Se aplicaron las escalas de recursos afectivos ($\alpha = .82$; “Darme cuenta de cómo me siento me ayuda a recuperarme de los problemas”), cognitivos ($\alpha = .77$; “Cuando tengo un problema primero intento entender bien de qué se trata”) y sociales ($\alpha = .75$; “Por lo menos tengo a una persona a quien contarle lo que me pasa”), diseñadas por Rivera-Heredia y Andrade (2006), cuyas opciones de respuesta son: “casi siempre”, “algunas veces”, “rara vez” y “casi nunca”. La primera cuenta con 18 reactivos; la segunda con 12 y la tercera con 9 reactivos.

Para evaluar los recursos familiares, se empleó la escala de Evaluación de las Relaciones Familiares (ERI) (Rivera-Heredia y Andrade, 2010), en su versión breve de 12 reactivos, que consta de tres dimensiones: unión y apoyo ($\alpha = .81$; “los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos”), expresión ($\alpha = .88$; “mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista”) y dificultades ($\alpha = .78$; “en mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás”), las cuales brindan cinco opciones de respuesta que varían del “totalmente de acuerdo” al “totalmente en desacuerdo”.

También, se usó la escala para evaluar sintomatología depresiva en adolescentes CES-D del *Center of Epidemiological Studies of Depression* de Radloff (1977; Aguilera-Guzmán *et al.*, 2004). Esta escala se compone de 20 reactivos que recaban información sobre los síntomas depresivos que estuvieron presentes la semana anterior al estudio, a los que se les adicionaron reactivos de ideación suicida (González-Forteza, Villatoro, Alcántar, Medina-Mora, Fleiz, Bermúdez y Amador, 2002). Las opciones de respuesta fueron: 0 días, 1-2 días, 3-4 días o 5-7 días de la semana. Se retomaron cinco factores que en conjunto explican 57.45% de la varianza (Rivera-Heredia y Obregón-Velasco, 2009), los cuales clasifican los síntomas depresivos según su grado de severidad: 1) sin síntomas: afecto positivo ($\alpha = .62$; “veía el futuro con esperanza”), 2) síntomas leves: inconsistencia ($\alpha = .64$; “me molestaron muchas cosas que generalmente no me molestaban”), 3) síntomas intermedios A: tristeza-soledad ($\alpha = .84$; “me

sentí solo”), 4) síntomas intermedios B: retraimiento ($\alpha = .75$; “platiqué menos de lo normal”), y 5) síntomas graves: ideación suicida ($\alpha = .69$; “pensé en matarme”). La consistencia interna total fue de .89.

PROCEDIMIENTO

Los instrumentos se aplicaron de manera grupal dentro del salón de clase con la colaboración voluntaria de los participantes; se resaltó el manejo confidencial de los datos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se usó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 15.0, con el que se realizaron análisis inferenciales; específicamente, se aplicó la prueba de análisis de varianza de una vía para tres muestras independientes (ANOVA), con contrastes *post hoc* con ajuste Bonferroni.

RESULTADOS

De los 514 estudiantes participantes, 27.4% ($n = 146$) tiene la experiencia de que algún familiar directo ha migrado al extranjero, principalmente a los Estados Unidos; 44.2% ($n = 227$) reporta que algún familiar indirecto ha migrado; mientras que 28.4% ($n = 141$) no tiene experiencia de migración en la familia. Por lo que un total de 71.6% de los alumnos posee algún tipo de experiencia de migración internacional en su familia. Los integrantes de la familia que migran con mayor frecuencia son los hermanos, seguidos por el padre y, en menor proporción, la madre. En cuanto a la migración dentro del propio país, sólo 42.2% estaba estudiando en la ciudad en la que nació o en la que ha estado radicando en los años recientes (tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje y frecuencia de los familiares que han migrado al extranjero según el tipo de parentesco

<i>Familiares directos</i> <i>n = 146, 27.4%</i>			<i>Familiares indirectos</i> <i>n = 227, 44.2%</i>		
Parentesco	Frecuencia	Porcentaje	Parentesco	Frecuencia	Porcentaje
Padre	73	30.55	Abuelo(a)	33	04.52
Madre	13	05.43	Sobrino(a)	8	01.10
Hermano(a)	151	63.18	Tío(a)	441	60.50
Esposo(a)	1	00.42	Primo(a)	222	30.45
Hijo	1	00.42	Cuñado(a)	18	02.46
			Otro	7	00.97
Total	239	100.00	Total	729	100.00

Respecto de los recursos afectivos, las personas con familiares directos migrantes se calificaron con menor autocontrol que las personas sin familiares migrantes ($G1 = 3.37$, $G3 = 4.42$, $F = 4.42_{(2, 470)}$, $p = 0.012$). En cuanto a sus recursos cognitivos, los sujetos con familiares directos en el extranjero se autorreprocharon significativamente más que quienes no tienen familiares migrantes ($G1 = 1.98$, $G3 = 1.73$, $F = 3.92_{(2, 470)}$, $p = 0.020$); de igual modo, quienes tenían familiares migrantes mostraron significativamente más dificultades para solicitar apoyo que quienes poseían experiencia indirecta de migración o que quienes no habían vivido migración familiar (tabla 2).

Cuando se compararon las dimensiones de los recursos familiares entre los tres grupos de jóvenes universitarios, se detectó que sólo en la dimensión de unión y apoyo hay diferencias estadísticamente significativas entre éstos, siendo los jóvenes con experiencia de migración directa quienes exhibieron menor percepción de unión y apoyo en su familia que los otros dos grupos ($G1 = 3.97$, $G2 = 4.21$, $G3 = 4.16$, $F = 3.91_{(2, 460)}$, $p = 0.021$). En las dimensiones de expresión y de dificultades en la familia, no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos.

De los cinco factores sobre sintomatología depresiva que se analizaron (figura 1), se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que cuenta con familiares migrantes directos y el que no tiene

Tabla 2. Comparación de los recursos afectivos, cognitivos, sociales y familiares entre tres grupos con diferente experiencia de migración en la familia

<i>Escalas recursos</i>	<i>Subescalas</i>	<i>Con migración directa</i>	<i>Con migración indirecta</i>	<i>Sin migración</i>	<i>F</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Sig.</i>
Afectivos	Autocontrol	3.3702	3.4446	3.5417	4.428	2, 470	0.012
	Dificultades manejo del enojo	1.9532	1.8230	1.8042	2.513	2, 470	0.082
	Dificultades manejo de la tristeza	3.3683	3.3857	3.4085	0.217	2, 471	0.805
	Recuperación del equilibrio	3.2690	3.3186	3.3701	0.703	2, 472	0.496
Cognitivos	Reflexión ante los problemas	3.6029	3.6438	3.6028	0.477	2, 467	0.621
	Creencias religiosas	2.6571	2.4917	2.5602	1.126	2, 466	0.325
	Autorreproches	1.9833	1.8185	1.7379	3.920	2, 470	0.020
Sociales	Red de apoyo	3.5142	3.5733	3.4894	1.013	2, 470	0.364
	Dificultades para solicitar apoyo	1.9540	1.7252	1.7389	5.802	2, 468	0.003
Familiares	Unión y apoyo	3.9757	4.2108	4.1613	3.914	2, 460	0.021
	Expresión	3.9518	4.0785	4.1458	2.125	2, 471	0.121
	Dificultades	1.9710	1.8509	1.8046	1.572	2, 465	0.209

familiares migrantes, en cuatro de ellos: afecto positivo ($F = 4.6_{2,463} p.= 0.010$), tristeza-soledad ($F = 4.8_{2,463} p.= 0.008$), retraimiento ($F = 7.4_{2,465} p. = 0.001$) e ideación suicida ($F = 3.4_{2,473} p. = 0.03$).

En un análisis más específico, se retomaron todos los síntomas relacionados con la depresión y la ideación suicida y se compararon entre los tres grupos de estudiantes. En la tabla 3, se ilustran aquellos en los que se descubrieron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de jóvenes. Como ejemplo de los reactivos donde no hubo diferencias significativas entre los grupos están: “no tenía hambre ni apetito”, “sentía que era tan bueno(a) como los demás”, “tenía dificultad para concentrarme en lo que estaba haciendo”, “lloraba a ratos”, entre otros.

Los jóvenes que no tienen la experiencia de migración internacional en su familia califican con puntajes considerablemente más altos los reactivos de afecto positivo, tales como “veía el futuro con esperanza” y “disfruté de la vida”, que los otros dos grupos de estudiantes.

Figura 1. Comparación de la sintomatología depresiva entre los jóvenes con diversas experiencias de migración en su familia

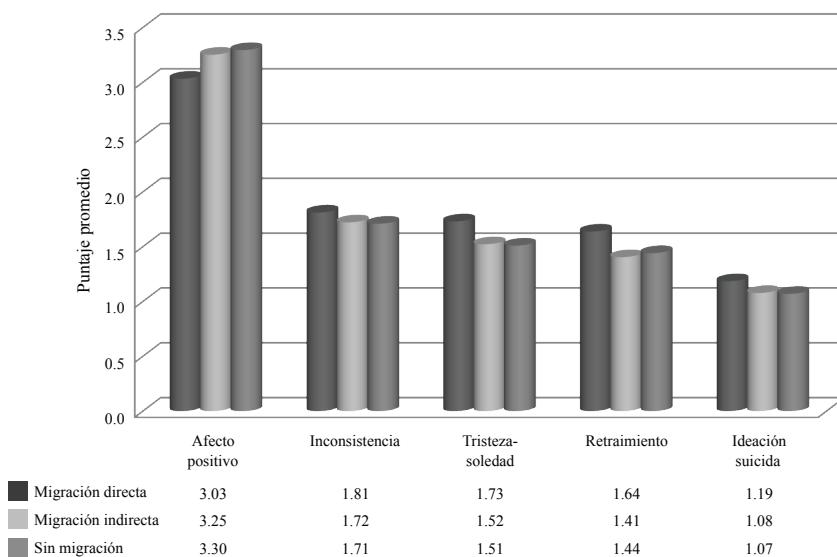


Tabla 3. Síntomas del CES-D y de ideación suicida donde se encuentran diferencias significativas entre los grupos

	<i>Migración directa</i>	<i>Migración indirecta</i>	<i>Sin migración</i>	<i>F</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Sig.</i>
Me molestaron muchas cosas que generalmente no me molestaban	1.66	1.49	1.46	3.19	2, 469	0.042
Veía el futuro con esperanza	3.04	3.19	3.37	3.97	2, 470	0.019
Me sentí deprimido	1.8	1.59	1.59	3.45	2, 472	0.032
Sentí que la vida era un fracaso	1.32	1.16	1.21	3.09	2, 471	0.046
Tenía miedo	1.72	1.55	1.47	4.08	2, 472	0.017
Platiqué menos de lo normal	1.87	1.63	1.63	3.80	2, 472	0.022
Me sentí solo	1.74	1.53	1.40	6.20	2, 472	0.002
Sentía que la gente era poco amigable	1.63	1.38	1.48	4.16	2, 467	0.016
Disfruté de la vida	3.07	3.39	3.41	5.62	2, 468	0.004
Sentía que no les caía bien a todos	1.61	1.35	1.44	5.43	2, 472	0.005
Pensé en matarme	1.14	1.01	1.03	7.78	2, 473	0.001

Discusión

La migración de algún familiar al extranjero es parte de la vida cotidiana de 71.6% de los estudiantes participantes. Se confirmó que el grupo de jóvenes con experiencia directa de migración en la familia expresa mayores síntomas depresivos como soledad y tristeza, así como retraimiento e ideación suicida que quienes no poseen experiencia de migración en la familia o quienes sí la tienen, pero sólo de familiares indirectos. Por su parte, quienes no cuentan con experiencia de migración revelan mayores puntajes en afecto positivo comparados con los otros dos grupos. Resultado que coincide con varios estudios que refieren afectaciones en el estado de ánimo a partir de la separación de un ser querido (Rozo, 2008; Achótegui, 2004; Falicov, 2001); sin embargo, en la población participante, este resultado puede verse influido por los propios procesos de migración interna que viven los alumnos universitarios que estudian en Michoacán, dado que sólo 42.2% están estudiando en la ciudad en la que crecieron y en la que viven sus padres.

Se identificó que los recursos psicológicos en los jóvenes universitarios con familiares migrantes directos tienen menor desarrollo que los de los otros dos grupos, por lo que presentaron menos autocontrol, mayores autorreproches y más dificultades para pedir ayuda a su red de apoyo, así como la percepción de menor unión y apoyo en su familia. Esto confirma la vinculación entre la experiencia de migración en la familia y el deterioro de la salud emocional de sus integrantes. Los autorreproches pudieran estar relacionados con sentimientos de culpa dado que, a menudo, sus familiares que viven en el extranjero trabajan para apoyar el sostenimiento de los estudios de los que se quedan.

En cuanto a los recursos sociales, los muchachos con algún familiar directo que ha migrado al extranjero tienen significativamente mayores dificultades para solicitar ayuda a su red de apoyo que los que no poseen la experiencia de migración. Si se vincula este dato con el hecho de que exhiben puntajes altos en varios de los factores de sintomatología depresiva, como son los sentimientos de soledad-tristeza, el retraimiento y la ideación suicida, esta combinación puede incrementar la dificultad para movilizar

la red de apoyo que sí tienen. Estos resultados son semejantes a lo que se ha observado en adolescentes con otras problemáticas como el intento suicida (Rivera-Heredia y Andrade, 2006).

El desafío para el migrante y para sus familiares estriba en la reconstrucción del sistema de apoyo social con sus nuevas circunstancias y contexto, así como en el incremento de competencias para la resolución de problemas o satisfacción de necesidades (Narvaéz, 2007; Wallace *et al.*, 2005; Salgado de Snyder y Díaz Guerrero, 2003; Troya y Rosenberg, 2002). Algunas familias que tienen miembros en el extranjero han logrado establecer códigos, rituales y patrones de comunicación que los hacen sentir unidos pese a la distancia física; pensar en que la familia no se disolvió, sino se transformó en un tipo diferente, posiblemente llamado familia transnacional o familia multicultural, podría ser un elemento de reflexión con los jóvenes en futuros programas de intervención (Falicov, 2007a, 2007b y 2001; Linares y Campos, 2000).

Puesto que los trastornos depresivos se caracterizan, además, por un alto índice de comorbilidad con otras patologías, tales como trastornos somáticos funcionales, trastornos de ansiedad, trastornos de personalidad, abuso o dependencia alcohólica y riesgo suicida (García-Aurrecoechea, Rodríguez-Kuri y Córdoba, 2008; Jiménez, Mondragón y González-Forzeza, 2007), y que se ha ubicado en diversos estudios la alta prevalencia de sintomatología depresiva en los estudiantes universitarios, se apuntala la necesidad de fortalecer los recursos personales de los muchachos para tener más elementos con los cuales afrontar los sucesos de vida estresantes que se les presenten (Cova *et al.*, 2007; Vázquez y Torres, 2005).

Debido a la globalización del mundo actual que facilita la comunicación y movimiento de un lugar a otro y tomando en cuenta la tradición migratoria de los mexicanos, así como la participación de México como ruta de paso —en el tránsito hacia los Estados Unidos— de personas de diversas nacionalidades, es necesario incrementar la sensibilización y concientización del fenómeno de la migración, sus causas y sus efectos en las localidades y regiones; al respecto, los escenarios educativos en los niveles de estudio pueden ser de gran ayuda.

Es esencial incorporar en la reflexión sobre la migración, además de los aspectos económicos, el papel de la cultura y la vida emocional de sus protagonistas, tanto de quien se queda como de quien se va. Cada campo de conocimiento puede contribuir a la comprensión de este fenómeno. En el caso de la psicología y en el área de la promoción de la salud, al fortalecer los recursos psicológicos individuales y familiares de los migrantes y sus respectivas familias, puede contribuirse a la disminución de los daños, tanto en la salud física como en la mental, vinculados con el estrés, la soledad y la tristeza que los familiares sienten ante la ausencia de quienes, al migrar, buscan alcanzar el bienestar de sí mismos, pero, sobre todo, de sus familias. El trabajo en la construcción de comunidades transnacionales (Moctezuma, 2008), donde puedan integrarse los beneficios de la vinculación de dos culturas, puede apoyar manifiestamente a ello, en particular cuando estas comunidades están organizadas por los mexicanos para trabajar, con independencia del lugar físico en donde estén.

Como limitaciones de esta investigación, se señalan el tamaño y representatividad de la muestra, pues fue pequeña y no probabilística, por lo cual los resultados no pueden generalizarse; no obstante, permiten observar el panorama de lo que sucede con un grupo específico de estudiantes universitarios.

Con estos resultados se confirma la necesidad de desarrollar programas de atención psicosocial a quienes se quedan en espera de un familiar migrante, dirigidos en concreto a disminuir su sintomatología depresiva, a mejorar su autocontrol, a reducir sus autorreproches e incrementar su capacidad para pedir ayuda a su red de apoyo, así como a preservar la unión y apoyo familiar a pesar de la distancia física.

Como avances, cabe mencionar que, a partir de los resultados recabados, las autoras de este artículo trabajan en el desarrollo de una intervención sobre migración y salud en jóvenes universitarios, así como en la elaboración de materiales psicoeducativos asociados con ésta (Rivera-Heredia, Martínez-Ruiz, Obregón-Velasco y Cervantes-Pacheco, 2011), y se espera puedan ser retomados y aplicados en un futuro próximo en los grupos que lo requieran.

Agradecimientos

Se agradece a los fondos sectoriales del Sector Salud/Conacyt por el financiamiento otorgado para la ejecución de esta primera fase de la investigación del proyecto 14804, de la convocatoria S0008-2009-1, así como a la Coordinación de Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Se reconoce y agradece la colaboración en este proyecto de investigación de Diana Paulina Escutia Valdez, becaria de Conacyt, quien apoyó en el cuidado editorial de este documento.

REFERENCIAS

- Achótegui, J. (2004). Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de Salud Mental*, 21, 39-52.
- Aguilera-Guzmán, R.; Carreño, M. y Juárez, F. (2004). Características psicométricas de la CES-D en una muestra de adolescentes rurales mexicanos de zonas con alta tradición migratoria. *Salud Mental*, 27 (6), 1-10.
- Albiñana, P.; Doménech, F.; Sitges, E. y Van-der-Hofstadt, C. J. (2000). Relación entre percepciones de las características de personalidad y nivel de salud desde la perspectiva del sujeto. *Revista de Psicología de la Salud*, 12 (2), 91-110.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*. Washington: American Psychiatric Association.
- Andrade, P. y Betancourt, D. (2008). Factores individuales, familiares y sociales y conductas de riesgo en adolescentes. En P. Andrade-Palos, D. Cañas y J. L. Betancurt-Ocampo (comps.). *Investigaciones psicosociales en adolescentes*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Universidad Nacional Autónoma de México, 181-227.
- Arellanez-Hernández, J. L.; Ito Sugiyama, E. y Reyes-Lagunes, I. (2009). Características psicométricas de una Escala de Ocurrencia e Intensidad del Estrés Migratorio (OIEM) en población migrante mexicana a Estados Unidos. *RIDEP. Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27(1), 133-155.

- Ariza, M. (2002). Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: algunos puntos de reflexión. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (4), 53-84.
- Barra, E.; Cerna, R.; Kramm, D. y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24(40), 55-61.
- Besserer F. (2000). Sentimientos (in)apropiados de las mujeres migrantes. *Hacia una ciudadanía. Migraciones y relaciones de género en México*. México: Grupo Interdisciplinario sobre la Mujer, Trabajo y Pobreza/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Breslau, J.; Aguilar-Gaxiola, S.; Borges, G.; Castilla-Puentes, R. C.; Kendler, K.S. y Medina-Mora M. E. (2007). Mental Disorders Among English-Speaking Mexican Immigrants to the US Compared to a National Sample of Mexicans, *Psychiatric Research*, 151 (1-2), 115-122.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Población (2010a). *Día mundial de la población*. Recuperado el 24 de agosto de 2010 de http://www.conapo.gob.mx/prensa/2010/bol019_2010.pdf.
- (2010b). *Informe de la situación actual de los jóvenes en México*. Recuperado el 24 de agosto de 2010 de http://www.conapo.gob.mx/prensa/2010/bol021_2010.pdf.
- Cova, S. F.; Avial, S. W.; Aro, D. M.; Bonifetty, D. A.; Hernández, M. M. y Rodríguez, C. C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), 105-112.
- ; Melipillán, R.; Valdivia, M.; Bravo, E. y Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista Chilena de Pediatría*, 78 (2), 151-159.
- Díaz-Franco, E.; Rodríguez-Pérez, M. L.; Mota-González, C.; Espíndola-Hernández, J.; Meza-Rodríguez, P. y Zárate-Tapia, A. (2006). Percepción de las relaciones familiares y malestar psicológico en adolescentes embarazadas. *Perinatología y Reproducción Humana*, 20, 80-90.
- Esteinou, R. (2007). *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*. México: CIESAS.
- Estevéz, L. E.; Musitu, O. G. y Herrero, O. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Perspectivas sistémicas, la nueva comunicación*, 69.

- (2007a). Working with transnational immigrants: Expanding meanings of family, community and culture. *Family Process*, 46 (2), 157-171.
- (2007b). La familia transnacional: un nuevo y valiente tipo de familia. *Perspectivas sistémicas on line*, 94(5). Recuperado el 3 de junio de 2009 de <http://www.redsistémica.com.ar/migración2.htm>.
- Figuroa, M.; Contini, N.; Lacunza, A.; Levín, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, 21 (1), 66-72.
- García-Aurrecochea, R.; Rodríguez-Kuri, S. y Córdoba, A. (2008). Factores motivacionales protectores de la depresión y el consumo de drogas. *Salud Mental*, 453-459.
- Gavira, S.; Rodríguez, M. y Álvarez, T. (2002). The Quality of Family Relationships and depression in Medical Students in Medellín, Colombia. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 40(1).
- González-Forteza, C.; Villatoro, J.; Alcántar, I.; Medina-Mora, M. E.; Fleiz, C.; Bermúdez, P. y Amador, N. (2002). Prevalencia de intento suicida en estudiantes adolescentes de la ciudad de México: 1997 y 2000. *Salud Mental*, 21(3), 1-12.
- Halgin, R. y Whitbourne, S. (2009). *Psicología de la anormalidad. Perspectivas clínicas en los trastornos psicológicos*. México: McGraw-Hill.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-324.
- Jiménez, A.; Mondragón, L. y González-Forteza, C. (2007). Self-esteem Depressive Symptomatology and Suicidal Ideation in Adolescents: Results of Three Studies. *Salud Mental*, 30(5), 20-26.
- Linares, J. y Campos, C. (2000). *Tras la honorable fachada, los trastornos depresivos desde una perspectiva relacional*. Barcelona: Paidós.
- López-Castro, G. (2006). *El síndrome de Penélope. Depresión y ansiedad en mujeres en una región de alta migración a Estados Unidos*. Conferencia en el 2o. Seminario de Migración Internacional: efectos de la globalización y las políticas migratorias. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Martínez-Ruiz, D. T. (2008). *Tan lejos y tan cerca: la dinámica de los grupos familiares de migrantes desde una localidad michoacana en contexto transnacional*. Tesis doctoral. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Moctezuma, M. (2008). El migrante colectivo transnacional: senda que avanza y reflexión que se estanca. *Revista Sociológica*, 63, 93-119.

- Narvaéz, G. (2007). Los tijuaneados: jóvenes informalidad y migración transfronteriza. *Lo cotidiano*, 143(22), 57-62.
- Oehmichen, C. (2000). *Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones generacionales en la comunidad extraterritorial*. Tesis doctoral. México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización Internacional para las Migraciones (2003). *Informe sobre las migraciones en el mundo en 2003*. Ginebra: Organización Internacional para la Migración.
- Pardo, G.; Sandoval, A. y Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28.
- Piña-López, J. A. (2009). Los pecados originales en la propuesta transaccional sobre estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 193-209.
- Radloff, L. S. (1977). Scale: A self-report depression scale for research in the general population (CES-D). *Appl Psychol Meas*, 1, 385-401.
- Rivera-Heredia, M. E. y Andrade, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8 (2), 23-40.
- (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha, Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- , Obregón-Velasco, N. y Cervantes-Pacheco, E. I. (2009). Recursos psicológicos y salud: consideraciones para la intervención con los migrantes y sus familias. En M. L. Lira (comp.). *Aportaciones de la psicología a la salud*. Morelia: Facultad de Psicología y Coordinación de Investigación Científica-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 225-254.
- , Martínez-Ruiz, D. T.; Obregón-Velasco, N. y Cervantes-Pacheco, E. I. (2011). Desarrollo de materiales psicoeducativos sobre migración y salud. Experiencia de trabajo del cuerpo académico Intervenciones Psicológicas y Socioculturales en Familia, Género, Migración, Educación y Salud. En Memorias del primer foro Regional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En prensa.
- y Obregón-Velasco, N. (2009). Recursos psicológicos y sintomatología depresiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, número especial, 97-103.
- Rodríguez-Carvajal, R.; Díaz Méndez, D.; Moreno-Jiménez, B.; Blanco, A. A. y Van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22 (1), 63-70.

- Rozo, C. J. (2008). Efectos del duelo migratorio y variables socioculturales en la salud de los inmigrantes, *Revista Electrónica de Psicología Científica*. Recuperado el 17 de agosto de 2010 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-360-1-efectos-del-duelo-migratorio-y-variables-socioculturales-en-.html>.
- Salgado de Snyder, N. y Díaz-Guerrero, R. (2003). Enduring separation: The psychosocial consequences of Mexican migration to the United States. En L. L. Gielen y U. P. Adler. *Migration: Immigration and Emigration in International Perspective*. Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, 143-157.
- , González-Vázquez, T.; Bojorquez, I. e Infante, C. (2007). Vulnerabilidad social, salud y migración México-Estados Unidos. *Salud Pública de Mexico*, 49, 8-10.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Troya, E. y Rosemberg, F. (2002). Nos fuimos a México. Jóvenes conosureños y procesos migratorios. *Cuadernos de trabajo social*, 103-123.
- Vázquez, F. y Torres, A. (2005). Prevención del comienzo de la depresión. *Boletín de Psicología*, 83, 21-44.
- Wallace, S. P.; Gutiérrez, V. F. y Castañeda, X. (2005). *Perfil demográfico de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*. California: Iniciativa de Salud México-California.

Consumo de drogas y alcohol en la Universidad Intercontinental: Resultados de la encuesta 2011

Marco Antonio Pulido Rull
y Mauricio Coronel Villalobos

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el consumo de drogas, alcohol y tabaco entre el estudiantado de dos licenciaturas de una universidad particular de la ciudad de México. La investigación complementa a otras similares conducidas en la misma institución en 2000, 2002 y 2008. Una muestra no probabilística de 139 estudiantes de las escuelas de Psicología y Ciencias de la Comunicación contestó el cuestionario SAEU-R. Los resultados revelan que cinco de las drogas evaluadas se han incrementado de manera consistente

Abstract

The present study assessed drug, alcohol and tobacco consumption by college students from a private university in Mexico City. This study complements similar studies conducted in the same institution during 2000, 2002 and 2008. A non probabilistic sample of 139 students, from the Psychology and Communication Sciences Schools answered the SAEU-R questionnaire. Results showed that consumption of five drugs has consistently increased during the last eleven years. Relative to the previous studies, alcohol consumption and

MARCO ANTONIO PULIDO RULL Y MAURICIO CORONEL VILLALOBOS. Observatorio de Salud-Universidad Intercontinental. Los autores desean agradecer al APIEC-UIC y al Área de la Salud de la UIC por su apoyo para la conducción de esta investigación. Para mayores informes relacionados con el estudio: [mpulido@uic.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 53-71.
Fecha de recepción: 7 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 1 de julio de 2011.

a lo largo de los últimos 11 años. En relación con los análisis efectuados previamente, el consumo de alcohol aumentó en forma notable; en particular, su ingesta llevada hasta la intoxicación. Los resultados se discuten en términos de las estrategias preventivas que puede implementar la universidad. Asimismo, se exponen en términos de los cambios en la oferta de sustancias que viven cotidianamente los alumnos de la institución.

PALABRAS CLAVE

estudiantes universitarios, prevalencia.

particularly, alcohol intoxication has increased abruptly. Results are discussed in terms of prevention strategies that may be implemented by the institution. Results are also discussed in terms of substance availability and its impact on the students from the institution.

KEYWORDS

college students, prevalence.

La Encuesta Nacional de Adicciones (ENA), aplicada de manera periódica en el país, sugiere que el consumo de drogas legales e ilegales no ha dejado de aumentar en las últimas décadas (SSA, 2008). A pesar de la gran calidad científica que los datos obtenidos por la ENA poseen, son de poca utilidad para describir el comportamiento de poblaciones muy específicas, ya que esta encuesta representa un promedio nacional. Específicamente, en el caso de instituciones educativas de nivel medio y superior, las grandes encuestas nacionales resultan poco informativas para describir la problemática de salud presente en ellas. La necesidad de recabar información específica de algunas universidades privadas del país llevó a la creación del Observatorio de Salud de la Universidad Intercontinental. A la fecha, éste ha conseguido información acerca del consumo de drogas y alcohol en al menos cuatro universidades privadas del país, principalmente del Distrito Federal y de la ciudad de Puebla (Pulido, Vázquez, Vera, Bueno, Castañeda, Medellín y Rodríguez, 2010b; Pulido, Arras, Beauroyre, Cano, Coss y León, Romo, Vázquez y Villafuerte, 2002; Pulido, Tovilla, Lanzagorta, Espinosa, Mendivil, Calvo

y García, 2003; Pulido, Barrera, Huerta y Moreno, 2010a.; Alcántara, Cuétara, Pérez y Pulido, 2011).

Tal como se hipotetizó, los resultados alcanzados por el Observatorio de Salud son congruentes con la ENA, en el sentido de que en todos los escenarios muestreados se ha encontrado un aumento consistente en el consumo de drogas legales e ilegales; complementariamente, se halló que los aumentos varían en magnitud, de escenario en escenario, además de que las características del consumo y las sustancias consumidas varían de modo notable.

Por ejemplo, los datos de 2002 revelaron que los estudiantes de la Universidad Intercontinental bebían más alcohol que los de la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe (UIA); sin embargo, los datos emanados de las encuestas publicadas en 2010a y 2010b indicaron que el consumo de alcohol en la UIA superaba en forma notable al de la UIC y que el consumo de drogas en ambas instituciones era, entonces, muy similar. Otro resultado que señala la necesidad de obtener datos específicos para tomar decisiones puede observarse comparando el consumo en la UIC a lo largo de los tres cortes transversales (2002, 2003 y 2010a). En dicha comparación, puede verse con claridad cómo el consumo de alcohol fluctúa en función de la apertura (o clausura) de bares cercanos a la universidad. La posibilidad de extraer datos de la Universidad Iberoamericana de Puebla mostró que, en tal institución, el consumo de alcohol es más alto que en las universidades del DF; no obstante, el consumo de drogas es sustancialmente más bajo. Además, pudo constatar que algunas drogas que se consumen poco en el DF se ingieren de manera habitual en Puebla; por ejemplo, el LSD.

En resumen, el abordaje de la problemática del consumo de sustancias adictivas, desde la perspectiva de los estudios epidemiológicos, sugiere que los grandes observatorios nacionales, tales como la ENA, el Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVEA) y el Sistema de Reporte de Información en Drogas (SRID) poseen una utilidad limitada; esto es, los datos logrados a la fecha establecen una enorme variabilidad de corte en corte y de localidad en localidad. Una revisión electrónica del

tema en el país expresa investigaciones transversales, pero pocos seguimientos a lo largo de varios años; por el contrario, en los Estados Unidos, revela que análisis similares al que aquí se reporta son frecuentes. Tal es el caso de Mohler-Kuo, Lee y Wechsler (2003) quienes efectuaron investigaciones periódicas en cuatro escuelas de la universidad de Harvard, de 1993 a 2001. Los resultados de tales autores coinciden de manera estrecha con los emitidos a la fecha por el Observatorio de Salud de la Universidad Intercontinental y muestran cambios dramáticos en la frecuencia de consumo de las diversas sustancias estudiadas, de corte en corte y de escuela en escuela. Un estudio más amplio, reportado por Wechsler, Lee, Mohler-Kuo y Lee (2002), realizó un seguimiento a 122 universidades de distintas regiones de Estados Unidos, durante ocho años. Los resultados arrojan la misma variabilidad temporal y local referida en los estudios ya reseñados.

En síntesis, el Observatorio de Salud ha detectado que, aun cuando las tendencias generales reportadas por la ENA también están presentes en algunas universidades particulares, cada una de ellas exhibe características específicas, y su evolución es muy dinámica; el hallazgo coincide con análisis similares conducidos en los Estados Unidos. Así pues, el objetivo de esta investigación consiste en continuar la documentación periódica del consumo de drogas y alcohol en estudiantes de la Universidad Intercontinental. Se presentarán, como se hizo en los anteriores, datos de consumo de drogas y alcohol, recopilados en condiciones metodológicas comparables. Adicionalmente, por primera vez en la historia del observatorio, se presentarán, además, datos sobre consumo de tabaco.

Método

PARTICIPANTES

Un total de 139 alumnos de licenciatura de la Universidad Intercontinental participó en el estudio. Se seleccionaron de las escuelas de Psicología y Ciencias de la Comunicación, de la misma forma en que se llevó a cabo

el muestreo en los estudios de 2002, 2003, 2010a y 2010b, citados con anterioridad: mediante un proceso aleatorio, se seleccionaron salones de clase hasta cubrir 50% de la población de las licenciaturas en cuestión. El muestreo arrojó un total de 139 estudiantes, 88 de Psicología y 51 de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. La muestra fue primordialmente femenina (71.94%), con una edad promedio de 21.19 años. Se tomaron educandos de todos los semestres.

INSTRUMENTOS

Para reunir los datos, se utilizó el cuestionario Sobre Adicciones en Estudiantes Universitarios (SAEU), empleado en las cuatro aplicaciones anteriores, el cual cuenta con 22 preguntas abiertas y cerradas. Las primeras 13 preguntas se usaron para reunir los datos demográficos generales de los participantes. Las preguntas 14 a 16 se emplearon para recabar información acerca de los hábitos de consumo de drogas. Las preguntas 17 a 22 sirvieron para recopilar datos sobre el consumo de alcohol de los sujetos de estudio. Las preguntas 23 a 25 reunieron información sobre el consumo de tabaco. El cuestionario se elaboró tomando como base las preguntas aplicadas en la ENA (Medina-Mora, Tapia, Sepúlveda, Otero, Rascón, Solache, Lazcano, Villatoro, Mariño, López, Serna de la y Rojas, 1989). Las preguntas sobre consumo de alcohol se diseñaron en función de un cuestionario desarrollado por Guimaraes (1987). Las preguntas sobre consumo de tabaco fueron creadas por los presentes autores; su planteamiento, así como sus opciones de respuesta, se construyeron para respetar el formato general de las preguntas del cuestionario. Tanto en lo que respecta al uso de drogas como en lo concerniente al consumo de alcohol y tabaco se evaluó la prevalencia total (cuántos han consumido alguna vez), lápsica (cuántos han consumido en los últimos 12 meses) y actual (cuántos han consumido en los últimos 30 días).

Los cuestionarios se presentaron a los estudiantes en una hoja impresa por ambos lados. También, se entregó a los participantes un sobre para guardar el cuestionario contestado. Una urna de cartón de 30 cm de alto,

largo y ancho con una abertura en la parte superior sirvió para depositar los sobres con los cuestionarios contestados. El cuestionario posee una confiabilidad test-retest superior a 90% (Pulido *et al.*, 2003). El cuestionario ha replicado numerosos hallazgos bien documentados en la literatura científica del área, por lo que se considera que posee una validez empírica aceptable (Pulido *et al.*, 2010a y 2010b).

PROCEDIMIENTO

El estudio puede clasificarse como descriptivo y transversal (Castro, 1988). El procedimiento general, en la muestra de comparación, consistió en pedir a los coordinadores de licenciatura los listados completos de los salones y en asistir a los mismos, con base en una selección aleatoria; se procedió en esta forma hasta reunir el número de alumnos requeridos. La selección de la estrategia de muestreo se seleccionó de una manera lo más similar posible a la empleada en los estudios anteriores. Puesto que la participación en el estudio fue por voluntaria, siempre hubo algunos estudiantes de los salones que decidieron no participar. La decisión siempre se respetó; un total de 4 se rehusó a participar.

Los cuestionarios se aplicaron durante los meses de febrero y marzo de 2011, de modo grupal. Las instrucciones textuales que recibieron los participantes fueron las siguientes:

Muchas gracias por su colaboración en este estudio. La finalidad de esta investigación es la de evaluar el fenómeno de consumo de fármacos y alcohol en estudiantes universitarios. Por favor, lea con cuidado el siguiente cuestionario y conteste todas las preguntas de la manera más honesta posible. No existen respuestas correctas o incorrectas. Si tiene cualquier duda sobre las preguntas o las instrucciones, por favor consulte al aplicador. Cuando termine de contestar, por favor guarde su cuestionario en el sobre que recibió y ciérrelo herméticamente. Cuando haya concluido, por favor, espere a que todos los alumnos terminen. Una vez que todos hayan terminado, el aplicador acudirá

con cada uno de ustedes; por favor, depositen el sobre en la urna que lleva el aplicador. Los resultados de este estudio son completamente anónimos y solamente serán utilizados con fines de investigación. Gracias por su colaboración.

El propósito de solicitar a los participantes que guardaran su cuestionario en el sobre fue permitirles ocultar cuanto antes su información y así favorecer respuestas “honestas”, al impedir que otros alumnos pudieran verlo. Por otro lado, solicitar a los estudiantes que aguardaran en sus asientos hasta que todos acabaran, en lugar de que entregaran el cuestionario al terminar, se hizo con el fin de evitar que resultara evidente quiénes eran los sujetos “con mucho que escribir”. Al dificultar la detección de aquellos con amplios repertorios de consumo de drogas, se esperaba propiciar una mayor sinceridad al responder el cuestionario.

El tiempo aproximado de aplicación osciló entre los 10 y 20 minutos. El aplicador permaneció en el salón durante toda la sesión para contestar dudas y vigilar el proceso.

Como en la mayoría de las investigaciones epidemiológicas (Berruecos y Díaz-Leal, 1994), el dato de mayor interés en este estudio fue la frecuencia y el porcentaje con que se presentaron las variables de interés. La información se analizó utilizando el paquete SPSS V. 14.

Resultados

La tabla 1 muestra, para cada droga y corte, la frecuencia absoluta y el porcentaje de consumo. Los cortes avanzan de izquierda a derecha; en todos los casos, se ilustra, en primer lugar, la frecuencia absoluta y, posteriormente, el porcentaje. Los asteriscos indican drogas cuyo consumo ha aumentado respecto de cortes anteriores. Tres asteriscos señalan incremento en el consumo relativo a los cortes 2000, 2002 y 2008. Dos asteriscos demuestran aumentos relativos a los cortes 2000 y 2002.

La tabla expresa cinco drogas cuyo consumo no ha dejado de incrementarse desde que inició la recolección de datos en el año 2000: 1)

Tabla 1. Consumo por corte y tipo de droga

<i>Tipo de droga</i>	<i>Datos 2000</i>		<i>Datos 2002</i>		<i>Datos 2008</i>		<i>Datos 2011</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
Barbitúrico	12	2.62	11	2.77	22	7.58	7	5.03**
Solvente	4	0.87	6	1.64	6	2.06	4	2.87***
Opio	5	1.09	7	2.97	12	4.13	5	3.59**
Morfina	3	0.65	4	1.43	7	2.41	6	4.31***
Heroína	3	0.65	5	1.23	2	0.68	1	.071
Petidina	0	0	1	0.41	10	3.44	2	1.43**
Metadona	1	0.21	2	0.72	6	2.06	2	1.43**
Cocaína	56	12.22	61	12.7	23	7.93	13	9.35
Anfetaminas	24	4.95	26	8.00	25	8.62	3	2.15
LSD	18	3.93	22	6.05	22	7.58	8	5.75
Mezcalina	17	3.71	16	4.82	14	4.82	2	1.43
Psilocibina	8	1.75	14	5.13	17	5.86	4	2.87
Mariguana	127	27.72	133	37.33	125	43.1	58	41.72**
Hachís	40	8.83	31	11.08	40	13.8	21	15.1***
Fenciclidina	2	0.43	1	0.1	1	0.34	2	1.43***
Esteroides	4	0.64	4	1.33	3	1.03	2	1.43***
Antidepresivos	30	6.55	46	11.28	35	12.06	15	10.79
Tranquilizantes	69	15.09	55	13.13	26	8.96	12	8.63
MDMA			26	7.49	21	7.24	8	5.75

solventes, 2) morfina, 3) hachís, 4) fenciclidina y 5) esteroides. De manera complementaria, la tabla presenta cinco drogas cuyo consumo ha aumentado respecto de los cortes 2000 y 2002. Las drogas son: 1) barbitúricos, 2) opio, 3) petidina, 4) metadona y 5) mariguana. En apariencia, el crecimiento es modesto relativo al corte 2008 (donde aumentaron en forma consistente 12 drogas); sin embargo, la discrepancia entre el corte 2008 y el corte anterior fue de seis años; la diferencia en años, entre los dos últimos cortes, sólo es de tres años.

La tabla 2 expone la prevalencia actual, lápsica y total de las seis drogas más consumidas por los estudiantes muestreados. Las columnas

expresan el tipo de prevalencia y las filas, el tipo de droga. Para cada caso, se manifiesta la frecuencia total y el porcentaje de consumo. Para ordenar las drogas por prevalencia, se usó como indicador el total de alumnos que reportan nunca haber consumido la droga.

La tabla indica que las tres drogas más consumidas no han variado con respecto al corte 2008. Sin embargo, llama la atención que el consumo de anfetaminas haya desaparecido del cuadro y haya sido sustituida por el LSD, tendencia que ya se había observado en la muestra de la ciudad de Puebla, relativo al corte 2008; la cocaína sube del sexto al cuarto lugar; el consumo de tranquilizantes baja del cuarto al quinto lugar.

La tabla 3 muestra un comparativo de los contactos que suministraron la droga por primera vez al sujeto. Las columnas registran los contactos y las filas, el corte de la encuesta. Para cada caso, se presenta la frecuencia absoluta y el porcentaje.

Tabla 2. Prevalencia de las seis drogas más consumidas

<i>Tipo de droga</i>	<i>Últimos 30 días</i>		<i>Últimos 12 meses</i>		<i>Alguna vez</i>		<i>Nunca</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
Mariguana	9	6.47	12	8.63	37	26.61	81	58.27
Hachís	5	3.59	2	1.43	14	10.07	115	82.73
Antidepresivos	7	5.03	1	0.71	7	5.03	124	89.2
Cocaína	9	6.47	2	1.43	2	1.43	126	90.64
Tranquilizantes	2	1.43	2	1.43	8	5.75	127	91.36
LSD	1	0.71	2	1.43	5	5.59	131	94.24

Tabla 3. Primer contacto con la droga

<i>Encuesta</i>	<i>Amigos</i>		<i>Doctor</i>		<i>Distribuidor</i>		<i>Familiar</i>		<i>Otros</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
2000	110	69.18	31	19.49	10	6.28	5	3.14	3	1.88
2002	257	58.01	83	18.73	33	7.45	32	7.22	38	8.58
2008	207	71.37	70	24.13	12	4.13	16	5.51	17	5.86
2011	81	51.92	28	17.94	35	22.43	1	0.64	11	7.05

Los datos de la tabla 3 revelan que el “amigo” sigue siendo el contacto más usual con la droga. A pesar de lo anterior, los resultados del corte 2011 son muy diferentes de los obtenidos en cortes anteriores. Para empezar, el “amigo” disminuye en frecuencia como primer contacto casi 20 puntos porcentuales en relación con el corte 2008; el distribuidor quintuplica su presencia como primer contacto, del corte 2008 al 2011. El doctor y el familiar reducen su frecuencia como primer contacto en el corte 2011.

La tabla 4 señala el tiempo que toma a los estudiantes adquirir las drogas que conocen o consumen. El corte muestral se indica en la primera hilera. El tiempo que toma conseguir la sustancia avanza de izquierda a derecha. Para cada corte, se exhibe la frecuencia absoluta y el porcentaje. Por un problema con el cuestionario, no se disponen de datos para el corte 2008.

Como puede observarse, el porcentaje de alumnos que reporta que obtener la droga implica menos de un día aumenta de manera drástica del corte 2002 al corte 2008. Por su parte, el porcentaje de estudiantes que considera que adquirir la droga requiere más de un día disminuye de modo notable entre el corte 2002 y el corte 2011.

La tabla 5 exhibe la prevalencia en el consumo de alcohol para los cuatro cortes muestrales. Al igual que en la tabla anterior, el año del corte se indica en la hilera izquierda. La prevalencia en el consumo de alcohol se reduce de izquierda a derecha. Para cada prevalencia, se establece la frecuencia absoluta y un porcentaje.

Como puede deducirse de la tabla, la prevalencia en el consumo de alcohol, en los últimos 30 días, se incrementa en forma moderada, aunque consistente. Los datos de la prevalencia lápsica y total muestran gran

Tabla 4. Disponibilidad de la sustancia

<i>Año</i>	<i>Menos de 1 día</i>		<i>1 día</i>		<i>Más de un día</i>	
	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>
2000	34	23.38	41	28.08	71	48.63
2002	93	20.79	84	18.88	268	49.37
2008	SD	SD	SD	SD	SD	SD
2011	111	79.28	26	18.57	3	2.14

Tabla 5. Prevalencia consumo de alcohol

Año	Últimos 30 días		Últimos 12 meses		Alguna vez		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	330	72.05	51	11.13	73	15.93	4	.87
2002	226	59.32	56	14.70	78	20.47	21	5.51
2008	207	71.37	33	11.37	44	15.17	3	1.03
2011	108	77.69	14	10.07	14	10.07	3	2.15

heterogeneidad. Los datos de los cortes 2000, 2002 y 2011 revelan datos muy similares entre sí; en contraste, los del corte 2002 aportan datos considerablemente distintos de los otros cortes muestrales.

La tabla 6 establece la prevalencia en la intoxicación por consumo de alcohol para tres de los cuatro cortes muestrales. Al igual que en la tabla anterior, el año del corte se presenta en la hilera izquierda. La prevalencia en el consumo de alcohol disminuye de izquierda a derecha. Para cada prevalencia, se brinda la frecuencia absoluta y un porcentaje. Por problemas en la aplicación del cuestionario, no se dispone de los datos del corte 2002.

Como puede concluirse a partir de la tabla 6, el porcentaje de estudiantes que reportan intoxicación por alcohol en los últimos 30 días se acrecienta moderadamente del corte 2000 al corte 2002; sin embargo, aumenta en forma abrupta al llegar al corte 2011. En congruencia con el dato anterior, el porcentaje de alumnos que reporta nunca haberse intoxicado por alcohol se contrae de manera notable durante el corte 2011.

Por primera vez desde que inició la operación del Observatorio de Salud en la UIC, en la encuesta 2011 se evaluó el consumo de tabaco. La tabla

Tabla 6. Prevalencia de embriaguez por alcohol

Año	Últimos 30 días		Últimos 12 meses		Alguna vez		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	49	12.53	62	15.85	182	46.54	98	25.06
2002	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
2008	39	13.44	33	11.37	103	35.5	113	38.62
2011	47	33.81	33	23.74	43	30.93	15	10.79

Tabla 7. Consumo de tabaco. Periodicidad

<i>Diario o casi diario</i>		<i>3 o 4 veces por semana</i>		<i>1 o 2 veces por semana</i>		<i>3 o 4 veces por mes</i>		<i>1 o 2 veces por mes</i>		<i>1 vez al año</i>		<i>Nunca</i>	
<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>
1	0.81	5	4.09	17	13.93	17	13.93	27	22.13	32	26.22	23	18.85

Tabla 8. Consumo de tabaco. Cantidad

<i>3 o más cajetillas</i>		<i>2 cajetillas</i>		<i>1 cajetilla</i>		<i>Media cajetilla</i>		<i>Menos de media</i>		<i>No fuma</i>	
<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>	<i>Frec</i>	<i>%</i>
0	0	4	3.33	6	5	13	10.83	68	71.66	29	24.16

7 expone la frecuencia de consumo de tabaco por parte de los educandos. La frecuencia disminuye de izquierda a derecha. Para cada categoría de consumo, se muestra la frecuencia absoluta y el porcentaje.

En la tabla 7, los porcentajes de consumo más altos caen en las categorías de más bajo consumo. Son infrecuentes los estudiantes que consumen diario o que consumen 3 o 4 veces por semana.

La tabla 8 ilustra el consumo diario de tabaco. Para cada categoría, se menciona la frecuencia absoluta y un porcentaje. El consumo de tabaco disminuye de izquierda a derecha.

En la tabla 8, el porcentaje más alto corresponde a los individuos que fuman menos de media cajetilla, seguidos de aquellos que no fuman y los que fuman media cajetilla.

Al igual que en los estudios anteriores, se efectuó una correlación de Pearson entre los porcentajes de consumo de drogas de los últimos dos cortes (2008 vs. 2011). Esta forma indirecta de evaluar la confiabilidad del instrumento volvió a arrojar una correlación perfecta (.976, en este caso).

Con la finalidad de determinar si algunas de las tendencias observadas alcanzan niveles de significancia estadística, se aplicaron análisis de prueba Chi Cuadrada entre algunos de los datos recabados. Dado que la matrícula de las carreras de interés ha variado de modo importante a lo largo de los 11 años de observación, se usó como dato el porcentaje observado

transformado a frecuencia. En primer lugar, la prueba halló diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con la que los estudiantes acuden con el “distribuidor” para adquirir la sustancia, entre los distintos cortes muestrales ($\chi^2(3) = 20.77, p < .000$). El análisis inferencial también encontró diferencias estadísticamente significativas, entre cortes, en la frecuencia de alumnos que reportan que adquirir la sustancia toma menos de un día ($\chi^2(2) = 53.07, p < .000$). También, se percibieron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con la que los educandos de los diversos cortes beben hasta embriagarse ($\chi^2(2) = 14.52, p < .000$).

Discusión

A primera vista, el abrupto acrecentamiento que se registró en 2008 en cuanto a consumo de drogas parece haber disminuido. Relativo al corte 2008, donde aumentó el consumo de 12 entre 19 drogas; en el presente estudio, sólo se detectaron aumentos consistentes en cinco drogas; otras cinco drogas presentan incremento relativo al consumo 2000 y 2002. A pesar de lo anterior, es indispensable tomar en cuenta que la distancia entre cortes fue de seis años para 2008 y de tres años para el corte 2011. Asimismo, es necesario considerar que una de las drogas, cuyo consumo no ha dejado de aumentar, tiene efectos muy graves sobre el sistema nervioso (los solventes) y otra es una conocida “droga de entrada” para el consumo de drogas más potentes (el hachís). En cuanto al posicionamiento de las seis de mayor consumo, llama la atención la desaparición de las anfetaminas y la aparición del LSD en la misma. Como ya se mencionó, esta tendencia ya se había observado en la universidad evaluada en la ciudad de Puebla (Alcántara *et al.*, 2011) y puede reflejar cambios en la disponibilidad de químicos por parte de los individuos que producen las sustancias. Además, podría reflejar que las anfetaminas se están llevando a mercados de otras zonas de México o incluso a otros países. Al igual que en el corte 2008, la marihuana y el hachís, siguen siendo las drogas de mayor consumo. El consumo de hachís subió gradualmente en los cortes 2000 y 2002, y se ha mantenido en segundo lugar en las últimas dos ob-

servaciones. El resultado sugiere que la disponibilidad de la marihuana y sus derivados es alta, tanto en la ciudad de México como en Puebla; sugiere, también, que el consumo de sustancias entre los estudiantes de las diferentes universidades y ciudades es muy similar. Por otro lado, el resultado apunta a que los alumnos de las instituciones investigadas están consumiendo grandes cantidades de drogas de “entrada”; es decir, aquellas cuyo consumo se asocia con sustancias cada vez más peligrosas y de mayor poder adictivo. Por ejemplo, en un análisis realizado por Pulido, Chinchilla, López, Martínez y Morales (2011a), en pacientes que asisten a “centros de rehabilitación, se observó que 25% empezaron consumiendo marihuana y 24%, alcohol. Así pues, el alto consumo de drogas de entrada que actualmente se advierte plantea la posibilidad de que el consumo de drogas “duras” aumentará.

Probablemente, los dos datos más contrastantes derivados del corte 2011 tienen que ver con la forma en la que los estudiantes obtienen las sustancias y con el tiempo que les toma conseguirlas. En lo concerniente al primer contacto con la droga, el “amigo” continúa siendo la fuente más común; no obstante, el porcentaje de alumnos que adquiere la droga con el amigo bajó casi 20 puntos porcentuales respecto del corte 2008. En contraste, la cantidad de quienes consiguen las sustancias con el distribuidor aumentó más de 18 puntos porcentuales en comparación con el corte 2008. En lo relativo al tiempo que demanda obtener la sustancia, datos de 2000 y 2002 mostraban que el porcentaje de alumnos que reporta tiempos menores a un día es cercano a 20% (no hay datos disponibles de 2008); los datos del 2011 revelan que los estudiantes que declaran intervalos de tiempo menores a un día es casi de 80%; los que reportan tiempos mayores a un día bajan de cifras cercanas a 50 puntos porcentuales, hasta 2.14%. Tomados en conjunto, estos dos datos sugieren que, en los últimos diez años, la disponibilidad de drogas se ha extendido notablemente; asimismo, apuntan a un aumento notable en el narcomenudeo, presente en los lugares que los jóvenes frecuentan.

Los datos producidos por Alcántara *et al.* (2011) sugieren que el consumo y la intoxicación por alcohol van en aumento en la Universidad Ibe-

roamericana de Puebla y en la de Santa Fe, en la ciudad de México. En la Universidad Intercontinental, el consumo e intoxicación alcohólica habían permanecido relativamente estables hasta el 2008. Los resultados de este estudio explican que, por primera vez en diez años, estas variables han sufrido un incremento abrupto. El porcentaje de quienes ha consumido alcohol en los últimos 30 días aumenta más de seis puntos porcentuales y los que han bebido hasta intoxicarse en los últimos 30 días, creció más de 20 puntos porcentuales. Puesto que el alcohol también es una droga de entrada para drogas más fuertes, es posible anticipar un próximo crecimiento en el consumo de drogas “duras”.

Referente al consumo de tabaco, ya se dispone de una línea base que permitirá evaluar tendencias en el consumo en los próximos años. La línea base proporciona datos tanto de periodicidad como de frecuencia en el consumo. Como el tabaco ha sido considerado una droga de “entrada”, era necesario el monitoreo de esta variable (Arillo, Fernández, Hernández, Tapia, Cruz y Lazcano, 2002).

En síntesis, los resultados de esta investigación exponen que el consumo de drogas entre los estudiantes de la Universidad Intercontinental va en aumento; además, los datos establecen la necesidad de llevar a cabo las evaluaciones en periodos equivalentes. Asimismo, se manifiesta que el consumo de alcohol se extiende, por primera vez, en forma considerable. Tal crecimiento es particularmente abrupto cuando se evalúa el porcentaje de quienes consumen alcohol hasta intoxicarse. El panorama arrojado por la presente investigación vuelve hacer patente la urgencia de implementar programas de prevención primaria (o incluso secundaria) en la Universidad Intercontinental. En estudios anteriores, se planteó la necesidad de establecer programas de prevención centrados en asertividad (en especial, ante la presión de pares); sin embargo, los datos logrados en este estudio insinúan que el inicio en el consumo por los amigos se reduce y que el inicio del consumo mediante el distribuidor (narcomenudeo) aumenta. La nueva forma de contacto con la droga, así como el repentino aumento en la frecuencia de la intoxicación alcohólica, revelan problemas en el autocontrol de los educandos, así como un “bombardeo” más heterogéneo en las

presiones para consumir. Quizá un programa de prevención de consumo para la Universidad Intercontinental debería también contemplar dichos factores. Por supuesto, los resultados también invitan a la realización de un estudio cualitativo que permita comprender mejor las “nuevas motivaciones” hacia el consumo.

De hecho, el Observatorio de Salud de la Universidad Intercontinental ya emprendió investigaciones para evaluar factores de riesgo y protección relacionados con el abuso de sustancias entre los estudiantes (Pulido *et al.* 2011b). Los resultados mostraron, como proponen los resultados de este análisis, que el consumo de sustancias está en estrecha relación con el consumo de los “amigos” y, en menor grado, con el de los padres. Estos datos vuelven a apuntar hacia la necesidad de usar los exámenes diagnósticos que se aplican a los alumnos, como filtros para prevenir el consumo en el campus. También exponen la importancia de que los programas de prevención posean un carácter integral que trascienda el ámbito escolar e involucre a la familia. Asimismo, el estudio de Pulido y colegas (2011b) apunta a que la religiosidad de los estudiantes no guarda relación alguna con el consumo de sustancias en la Universidad Intercontinental (y en otras universidades de inspiración cristiana). El resultado es “curioso”, pues, en los Estados Unidos, la religiosidad correlaciona de manera inversa con el consumo de sustancias (Cochran, Beeghley y Bock, 1988; Francis, 1997; Wells, 2010). La incongruencia entre los datos producidos por ambos países sugiere que valdría la pena evaluar la forma en que se efectúa la formación espiritual en los Estados Unidos y determinar qué aspectos podrían estar faltando en universidades mexicanas.

Otros factores que no puede ignorar la institución tienen que ver con la ubicación geográfica de bares cercanos ella. Durante el corte 2002, se detectó el consumo más bajo de alcohol registrado en la UIC, lo cual coincidió con el cierre de un bar contiguo al campus. En 2011, han abierto al menos tres nuevos bares cercanos a la universidad; su influencia sobre el consumo de los escolares era previsible. Los resultados de la investigación también señalan que la institución debe ser más cuidadosa con el tipo de publicidad y promociones que se hacen dentro del campus. Tanto produc-

tos de Grupo Modelo como de Phillip Morris han intentado penetrar los espacios de las universidades públicas y privadas de la ciudad de México y Puebla. Resulta obvio que permitir tales promociones en el campus va en detrimento de la salud del estudiantado; entonces, es indispensable evitar la promoción de drogas legales dentro de las instalaciones, puesto que ello enviaría a los alumnos el mensaje implícito de que la institución avala el consumo.

Ahora, tomadas en su conjunto, las grandes encuestas nacionales y las locales apuntan hacia una misma conclusión: la sociedad mexicana está cambiando, y el cambio no parece positivo. La población en su conjunto, y en particular los jóvenes, consume una cantidad cada vez mayor de sustancias psicotrópicas. Además, hay segmentos poblacionales cada vez más amplios que se ocupan de cubrir, y crear, la demanda de sustancias (legales e ilegales) en una forma cada vez más eficaz. Así pues, diversos indicadores científicos sugieren, desde hace ya muchos años, que la política del Estado mexicano en materia de consumo de sustancias adictivas no puede estar bien orientada. Probablemente, la persecución policiaca de los distribuidores y consumidores, así como la militarización del país (estrategia seleccionada y empleada en las recientes décadas, y acentuada en la última) debería modificarse. Tal vez debería cambiar por una política que atienda las causas fundamentales del sufrimiento social. Quizá debería cambiar por una política que reconozca que la labor prioritaria del Estado no es la de cuidar los intereses del pequeño segmento del país que acapara la mayor parte de los recursos del mismo, sino velar por una distribución equitativa de los bienes, para que una cantidad cada vez mayor de mexicanos disfrute de las oportunidades que a la fecha sólo goza una minoría.

REFERENCIA

- Alcántara, A.; Cuétara, C.; Pérez, J. y Pulido, M.A. (2011). Consumo de drogas y alcohol en universidades privadas de dos ciudades mexicanas. *Psicología y Salud, 21*, 39-46.
- Arillo, E.; Fernández, E.; Hernández, M.; Tapia, M.; Cruz, A. y Lazcano, E. C. (2002). Prevalencia de tabaquismo y bajo desempeño escolar en estudiantes de 11 a 24 años de edad del estado de Morelos, México. *Salud Pública, 44*, 54-66.
- Berruecos, L. y Díaz-Leal, L. (1994). *Curso básico sobre adicciones*, México: Fundación Ama la Vida.
- Castro, L. (1988). *Diseño experimental sin estadística*. México: Trillas.
- Cochran J.; Beeghley L. y Bock E. (1988). Religiosity and school behavior: an exploration of reference group theory. *Sociological Forum, 3*, 256-277.
- Francis L. (1997). The impact of personality and religion on attitude towards substance use among 13-15 year olds. *Drug and Alcohol Dependence, 44*, 95-103.
- Guimaraes, G. L. (1987). Consumo de alcohol en cuatro facultades de la Ciudad Universitaria. *Salud Mental, 10* (2), 85-96.
- Medina-Mora, M. E.; Tapia, R.; Sepúlveda, J.; Otero, R.; Rascón, M. L.; Solache, G.; Lazcano, F.; Villatoro, J.; Mariño, M. C.; López, E. K.; Serna de la, J. y Rojas, E. (1989). Extensión del consumo de drogas en México: Encuesta Nacional de Adicciones: resultados nacionales. *Salud Mental, 12*, 7-12.
- Mohler-Kuo, Lee, J. E. y Wechsler, H. (2003). Trends in marijuana and other illicit drug use among college students: Results from 4 Harvard school of public health college alcohol study surveys: 1993-2001. *Journal of American College Health, 52*, 17-23.
- Pulido, M. A.; Arras, M.; Beauroyre, Y.; Cano, L.; Coss y León, P.; Romo, D.; Vázquez, J. y Villafuerte, D. (2002). Consumo de drogas y alcohol en estudiantes de licenciatura de dos universidades particulares de la ciudad de México. *Psicología Iberoamericana, 10*, 2: 33-41.
- , Tovilla, A.; Lanzagorta, N.; Espinosa, V.; Mendivil, C.; Calvo, I. y García, G., (2003) Consumo de drogas y alcohol en estudiantes de dos universidades privadas de la ciudad de México: resultados de la Encuesta 2002. *Psicología Iberoamericana, 11*, 190-197.
- , Barrera, E.; Huerta, G. y Moreno, F. (2010a). Consumo de drogas y alcohol en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental: resultados de la encuesta 2008. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12*, 163-180.

- , Vázquez, I.; Vera, F.; Bueno, A. P.; Castañeda, M.; Medellín, R. y Rodríguez, M. (2010b). Consumo de drogas y alcohol en dos facultades de una universidad particular de la ciudad de México. Resultados de la encuesta 2008. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 37-42.
- , Chinchilla, D.; López, B.; Martínez, A. y Morales, G. (2011a). Algunos datos sobre pacientes que acuden a grupos de autoayuda. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Enviado para dictamen.
- , de Alba, M. F.; Cárcamo, R.; Ledesma, M.; Reyes, V. y Vargas, M. R. (2011b). Religiosidad y abuso de alcohol en dos universidades particulares de la ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Enviado para dictamen.
- SSA (2008). Encuesta Nacional de Adicciones. INEGI. Recuperado el 2 de octubre del 2008, de http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/metadatos/encuestas/ena_2312.asp?c=6186
- Wechsler, H.; Lee, J.; Kuo, M. y Lee, H. (2002). College binge drinking in the 1990s: A continuing problem. Results of the Harvard school of public health 1999 college alcohol study. *Journal of American College Health*, 48, 199-210.
- Wells, G. M. (2010). The effect of religiosity and campus alcohol culture on collegiate alcohol consumption. *Journal of American College Health*, 58, 295-304.

Validación de la versión en español del Cuestionario de Sobreingesta Alimentaria (OQ) en una muestra de mujeres mexicanas

Cecilia Meza Peña
José Moral de la Rubia

Resumen

Este estudio tuvo por objetivos validar la estructura de 11 factores del Cuestionario OQ, determinar sus factores de segundo orden y la pertinencia de un puntaje total, verificar su consistencia interna, describir su distribución y contrastar diferencias de medias entre mujeres con normopeso y sobrepeso-obesidad. Se capturó una muestra de 217 mujeres, 50% con normopeso y 50% con sobrepeso/obesidad. Se aconseja reducir la escala a 64 ítems y 9 factores correlacionados con ajuste bueno en algunos índices

Abstract

The goals of this study were to validate the structure of 11 factors of the Overeating Questionnaire, to determine its second-order factors and the relevance of a total score, to check its internal consistency, to describe its distribution, and to compare mean differences between women with normal weight and overweight/obesity. Information from a sample of 217 women was collected, 50% had normal weight and 50% overweight/obesity. We suggest reducing the questionnaire to 64 items and nine factors

CECILIA MEZA PEÑA. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología [cecilia.meza@gmail.com]

JOSÉ MORAL DE LA RUBIA. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología [jose_moral@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 73-96.

Fecha de recepción: 1 de abril de 2011 | Fecha de aceptación: 2 de agosto de 2011.

y consistencia interna de .65 a .87. Se propone un índice de riesgo con distribución normal.

PALABRAS CLAVE

Sobrepeso, obesidad, hábitos alimentarios, insatisfacción corporal.

correlated with a good fit in some indexes and internal consistency of .65 to .87. We propose a risk index with normal distribution.

KEYWORDS

overweight, obesity, eating habits, overeating, and body dissatisfaction.

Introducción

El sobrepeso en adultos suele definirse como un índice de masa corporal (IMC) mayor a 25 con base en la fórmula de Quetelet (peso en kilos/altura en metros al cuadrado), y la obesidad como un IMC mayor a 30 (*World Health Organization*, 1995). La obesidad es un problema de salud en los países desarrollados y en vías de desarrollo que contribuye a la génesis de enfermedades crónicas. En las estadísticas de la Secretaría de Salud (2007), la obesidad aparece como la tercera causa de muerte en población adulta mexicana, aunque su vía de acción usualmente es a través de enfermedades como la diabetes, hipertensión arterial, osteoartritis, enfermedades coronarias, cáncer y apnea del sueño. En su etiología y distribución epidemiológica intervienen factores genéticos (genes de la leptina, pro-opiomelanocortina, proteína agouti, adenosina deaminasa y factor de transcripción C/EBPs), ambientales (entornos que dificultan la actividad física y facilitan dietas hipercalóricas y desequilibradas en nutrientes), culturales (prácticas sociales y representaciones de la comida, el comer y la actividad física), de personalidad (tendencia a afrontar el malestar emocional con la autoindulgencia en el placer de comer, especialmente el malestar relacionado con sentimientos de soledad y abandono o un yo débil con escasa competencia de autocontrol y regulación emocional) y conductuales (sedentarismo, largos ayunos con comidas excesivamente copiosas y desequilibradas en nutrientes) (Gil, 2002; *National Institutes of Health*, 1998; Van der Merwe, 2007).

Los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006 (Olaiz, Rivera, Shamah, Rojas, Villalpando, Hernández y Sepúlveda, 2007) establecen que la obesidad y el sobrepeso están presentes en 70% de la población mexicana adulta de ambos sexos, siendo mayor el porcentaje de mujeres (72%) que de hombres (67%).

Se ha analizado la pertinencia de incluir la obesidad como categoría diagnóstica dentro de la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales y del Comportamiento (DSM-V) con base en argumentos que sostienen la presencia de mecanismos en el nivel cerebral, los cuales influyen en la adicción a la comida (Volkow y O'Brien, 2007). No obstante, dentro de la psicología de la salud, la obesidad no es contemplada como una entidad psicopatológica *per se*; aunque se asocia con presencia de psicopatología, como sintomatología de personalidad limítrofe, falta de mecanismos de autorregulación, así como alteraciones en la percepción de la imagen corporal (Sansone, Wiederman y Monteith, 2001); síntomas depresivos en relación con el tamaño del cuerpo (Lim, Thomas, Bardwell y Dimsdale, 2008); así como bajo control de impulsos y en particular hacia la comida (Rand y Stunkard, 1978).

Bruch (1973) propone dividir a los pacientes obesos por grupos en función de su adaptación psicológica, formulando la presencia de tres grupos. Uno, de personas competentes que son pesadas, en quienes su exceso de masa corporal no se relaciona con un funcionamiento psicológico anormal. Los siguientes dos grupos de obesos se relacionan con problemas psicológicos. El segundo se caracteriza por presentar *obesidad del desarrollo*, donde su obesidad se ha presentado junto al desarrollo del individuo y aunado a ello muchos aspectos de la personalidad presentan problemas. El tercer grupo sería representado por una *obesidad reactiva*, lo que significa que ésta ha aparecido como reacción a un evento traumático y en donde se presentan muchas dificultades para bajar de peso.

Existe un amplio interés en el estudio de la obesidad. O'Donnell y Warren (2007) crearon un cuestionario para medir 11 factores asociados con el sobrepeso y la obesidad; distinguieron, por una parte, hábitos generales y funcionamiento psicosocial (hábitos de salud, imagen corporal, aisla-

miento social y alteración afectiva) y, por otra, hábitos y actitudes relacionados con el comer y mantener un peso sano (sobreingesta, subingesta, antojos alimentarios, expectativas relacionadas con el comer, racionalizaciones para comer en exceso y motivaciones para bajar de peso). La escala resulta consistente, estable y diferencia bien a personas con normopeso de aquéllas con sobrepeso y obesidad.

Los objetivos de esta investigación son validar la estructura de 11 factores del Cuestionario oq, determinar sus factores de segundo orden y la pertinencia de un puntaje total, verificar la consistencia interna alta de la escala y sus factores, describir su distribución, contrastar diferencias de medias entre los grupos de normopeso y sobrepeso-obesidad en una muestra de mujeres de Monterrey, Nuevo León, México. El cuestionario oq no se halla validado en México y puede ser de gran utilidad en la investigación, considerando que posee buenas propiedades psicométricas en población estadounidense y está adscrito a una corriente de la psicología de la salud, donde se contemplan hábitos, emociones y aspectos cognitivo de valoración y control (Taylor, 2007). Asimismo, nunca se han estudiado los factores de segundo orden ni se ha contrastado su estructura dimensional por análisis factorial confirmatorio.

Método

PARTICIPANTES

Se emplea un muestreo no probabilístico por cuotas de grupos de IMC: 50% sobrepeso y obesidad y 50% normopeso. El total de participantes es de 217. Todas son mujeres que residen en Monterrey, México. Las edades oscilan entre los 20 y 40 años, con una media de 26 años y una desviación estándar de 6.8 años. 1.5% de las participantes tiene estudios de primaria, 5.5% de secundaria, 44% de media superior y 49% universitarios. 69% de la muestra dice pertenecer a clase media, 18% a media alta, 11% a media baja, 1% a baja y otro 1% a alta. 71 % de las mujeres reporta ser soltera, 26% casada, 2% divorciada o separada y 1% vivir en unión libre.

74% de las encuestadas no tiene hijos, y en las mujeres que sí reportan tener hijos, el valor modal es de 2.

INSTRUMENTOS

El *Cuestionario de Sobreingesta Alimentaria* (O'Donnell y Warren, 2007), se compone de 80 ítems tipo Likert, con un rango de respuesta de 5 puntos (de 0 para nada a 4 muchísimo) (véase anexo). Lo integran 11 escalas definidas a partir de análisis factorial exploratorio: Defensividad (DE) (12, 17, 31, 43, 48, 62 y 76), Sobreingesta (SO) (1, 3, 4, 8, 13, 53, 69 y 78), Subingesta (SU) (5, 25, 40, 41, 44, 47, 63 y 77), Antojos alimentarios (AN) (9, 28, 36, 56, 60 y 73), Racionalizaciones (RA) (2, 30, 32, 55, 57, 58, 65 y 74), Motivación para bajar de peso (MO) (18, 21, 26, 34, 38, 54, 66 y 80), Hábitos de salud (SA) (6, 11, 35, 39, 50, 61 y 72), Imagen corporal (CO) (7, 23, 33, 59, 70 y 75), Aislamiento social (AI) (14, 24, 46, 49, 52, 64, 68 y 71), Alteración afectiva (AF) (10, 20, 27, 29, 42, 45 y 67) y Expectativas relacionadas con el comer (EX) (15, 16, 19, 22, 37, 51 y 79). Los valores de consistencia interna de sus 11 factores varían de .79 a .88, con un valor mediano de .82, en una muestra de 1 788 participantes estadounidenses de ambos sexos (O'Donnell y Warren, 2007).

PROCEDIMIENTO

Para la recolección de los datos se implementaron dos estrategias: 1) evaluación en una clínica de salud privada para control de peso ($n = 60$), y 2) invitación a la Facultad de Psicología de la UANL a través de los alumnos de licenciatura, en cuyas instalaciones se realizaron las mediciones antropométricas y la aplicación del cuestionario ($n = 157$). Al reclutar a los participantes, se llevó registro de los grupos de peso con el fin de alcanzar las cuotas predefinidas (50% normopeso *versus* 25% de sobrepeso + 25% de obesidad).

En el presente estudio se tomaron en cuenta las recomendaciones hechas por la Asociación Americana de Psicología (APA) sobre los aspectos

éticos para la investigación con seres humanos (APA, 2002). En virtud de ello, se dio a los participantes la información referente a los propósitos del estudio, se garantizó la confidencialidad de la información aportada y se solicitó su consentimiento firmado.

Cada caso se empezó con el registro de los datos sociodemográficos y antropométricos, asentados por el encuestador. Para la medición de talla y peso se empleó una báscula clínica con estadímetro, la cual permite medir estatura hasta 1.95 metros, así como hacer lectura directa de peso en 2 varas, una de 140 kg y otra de 20 kg. Se proseguía con la administración individual del cuestionario de autoinforme. La muestra fue levantada de enero a septiembre de 2010.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

La consistencia interna se estima mediante el coeficiente alfa de Cronbach y la estructura dimensional se determina por análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). Para el AFE, se emplea análisis de Componentes Principales con una rotación Oblimin. Con las puntuaciones de los factores calculadas por suma simple de ítems, se realiza un análisis factorial exploratorio de segundo orden. Para el AFC, se usa el método de Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS). Se manejan siete índices de ajuste: función de discrepancia [*FD*], prueba ji-cuadrado [χ^2], cociente entre ji-cuadrado y sus grados de libertad [χ^2/gl], parámetro de no centralidad poblacional [*PNCP*], residuo cuadrático medio de aproximación [*RMSEA*] de Steiger-Lind, índice de bondad de ajuste [*GFI*] de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida [*AGFI*]. Se estipulan como valores de buen ajuste: *p* de $\chi^2 > .05$, *FD* y $\chi^2/gl < 2$, *PNCP* < 1 , *RMSEA* $< .05$, *GFI* $> .95$ y *AGFI* $> .90$; y adecuados: *p* de $\chi^2 > .01$, *FD* y $\chi^2/gl < 3$, *PNCP* < 2 , *RMSEA* $< .08$, *GFI* $> .85$ y *AGFI* $> .80$ (Moral, 2006). Se contrasta el ajuste de la distribución a una curva normal por la prueba de Kolmogorov-Smirnov y las diferencias de medias por la prueba *t* de Student.

Resultados

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Por el criterio de autovalores iniciales mayores a 1, se definen 22 componentes que explican 69.87% de la varianza total de los 80 ítems. Con base en la expectativa, se fuerza la solución a once componentes que explican 53.27% de la varianza total. Tras rotar la matriz de componentes por el método Oblimín, se definen los siguientes:

El primero está integrado por nueve ítems, de los cuales siete corresponden al factor de alteración afectiva (AF) (27, 29, 45, 42, 10, 67 y 20). Todos ellos tienen cargas mayores a .50, excepto el último con una carga de .35. También tienen su saturación más alta un ítem de aislamiento social (49) y un ítem de racionalizaciones (30), los cuales son congruentes con el contenido dominante de alteración afectiva de carácter ansioso-depresivo. La consistencia interna de los nueve ítems es alta ($\alpha = .83$); si ésta se estima sólo con los siete ítems de alteración afectiva, es alta ($\alpha = .80$) y mejora si se elimina el ítem 20 ($\alpha = .83$) y sube hasta .85 si se añade el ítem 49 de aislamiento social. Así, el factor de alteración afectiva podría definirse con siete ítems, seis de los originales (10, 27, 29, 42, 45 y 67) y el ítem 49.

El segundo está integrado por ocho ítems, de los cuales siete corresponden al factor de hábitos de salud (SA) (11, 39, 50, 6, 35, 72 y 61). Todos ellos tienen cargas mayores a .40. También el ítem 25 tiene su carga más alta, que es de .50, siendo congruente con el contenido dominante del componente. La consistencia interna de los ocho ítems es alta ($\alpha = .79$) y mejora ligeramente si se elimina el ítem no esperado (25) ($\alpha = .80$). Así se podría reducir a los siete ítems originales del factor de hábitos de salud (6, 11, 35, 39, 50, 61 y 72).

El tercero está integrado por los seis ítems del factor de antojos alimentarios (AN): (36, 60, 73, 28, 9 y 56). Todos tienen cargas mayores a .50. La consistencia interna de los seis ítems es alta ($\alpha = .81$).

El cuarto está integrado por ocho ítems, siete corresponden al factor de

aislamiento social (AI) (68, 64, 52, 71, 14, 46 y 24), además el ítem 47 que corresponde al factor esperado de subingesta. La consistencia interna de los 8 ítems es alta ($\alpha = .74$) y mejora si se elimina el ítem no congruente ($\alpha = .77$).

El quinto está formado por seis de los siete ítems del factor de defensividad (DE) (48, 17, 31, 12, 43 y 62); su consistencia interna es alta ($\alpha = .78$).

El sexto está formado por cuatro de los ocho ítems del factor de subingesta (SU) (5, 40, 41, y 77); su consistencia interna es adecuada ($\alpha = .64$). Si se elimina el ítem 77 mejora ligeramente ($\alpha = .65$).

El séptimo está formado por diez ítems de los cuales ocho corresponden al factor de motivación para bajar de peso (MO) (80, 34, 66, 54, 26, 21, 18 y 38). También los ítems 44 y 63 tienen su saturación más alta, los cuales corresponden al factor de subingesta y son congruentes con el contenido dominante. La consistencia interna de los diez ítems es alta ($\alpha = .88$) y no mejora al eliminar ninguno de ellos. Si se reduce a los ocho ítems originales de motivación para bajar de peso la consistencia interna es de .87.

El octavo está formado por ocho ítems, de los cuales seis corresponden al factor de imagen corporal (CO): (59, 70, 75, 33, 23 y 7). Los ítems 76 y 32 presentan sus saturaciones más altas en este componente y refieren a aspectos motivacionales. La consistencia interna de los ocho ítems es alta ($\alpha = .76$); siendo mejor la de los seis ítems de imagen corporal ($\alpha = .87$). Así, el factor de imagen corporal podría reducirse a seis ítems (7, 23, 33, 59, 70 y 75).

El noveno está integrado por once ítems. Aparecen los ocho ítems correspondientes al factor de sobreingesta alimentaria (SO) (13, 69, 53, 78, 4, 1, 3 y 8). Aparte tres ítems del factor de expectativas con el comer (EX) (19, 16 y 15) tienen su saturación más alta y mayor a .50. Los tres ítems de expectativas refieren a una sobreingesta motivada por alteración emocional, siendo congruente con los anteriores. Los 11 ítems tienen una consistencia interna alta ($\alpha = .86$) y definen un factor de comer excesivo.

El décimo está integrado por 4 ítems que corresponden al factor de expectativas relacionadas con el comer (51, 79, 22 y 37), los cuales refieren a sentimientos positivos durante y después de la comida. La consistencia interna de estos 4 ítems es alta ($\alpha = .75$). En su contenido, difieren de los

tres ítems de sobreingesta que forman parte del noveno componente, por lo tanto lo denominamos sentimientos positivos al comer (POSI).

El undécimo está integrado por seis ítems de los cuales cinco corresponden al factor de racionalizaciones (RA) (65, 55, 58, 57 y 2). También tiene su carga factorial más alta el ítem 8 del factor de sobreingesta. La consistencia interna de los seis ítems es baja ($\alpha = .54$). No mejora al eliminar ninguno de los ítems.

Se vuelven a extraer los componentes eliminando los diez ítems que no encajaron bien en la solución de los once factores esperados (20, 25, 30, 32, 44, 47, 63, 74, 76 y 77). Al factor de subingesta se añade el ítem 61 de hábitos de salud con una carga de $-.47$; no obstante, su inclusión hace descender la consistencia interna del factor de $.65$ a $.61$. Hábitos de salud pierde el ítem 61 (carga de $.34$); al no incluirse este ítem la consistencia interna baja de $.80$ a $.78$. El factor de racionalización pierde el ítem 58 y queda reducido a cinco ítems (2, 8, 55, 57 y 65) con una consistencia baja ($\alpha = .50$). Los restantes 8 factores se reproducen de forma exacta a la solución anterior.

Si se eliminan los ítems 61 de hábitos de salud y 58 de racionalizaciones, se obtienen los factores esperados. El de racionalización queda reducido a tres ítems, dos de ellos (3 y 55) con cargas menores a $.40$ y altas en otros factores, los cuales tienen consistencia interna baja. Así se considera mejor desestimar los ítems de racionalizaciones (2, 55, 57 y 65) y forzar la solución a diez factores.

Con los 64 ítems restantes, se reproducen los diez componentes esperados desde los resultados previos con cargas factoriales mayores a $.40$ y todos con valores de consistencia interna altos (de $.75$ a $.87$), salvo el de subingesta con una consistencia adecuada ($\alpha = .65$). La varianza total explicada es 56.98% (véase tabla 1).

AFC DEL MODELO DE 10 FACTORES CORRELACIONADOS

Se contrasta el modelo de diez factores correlacionados con 64 ítems: alteración afectiva (10, 27, 29, 42, 45, 49 y 67) ($\alpha = .85$), antojos alimentarios (9, 28, 36, 56, 60 y 73) ($\alpha = .81$), motivación para bajar de peso (18, 21, 26,

Tabla 1. Matriz de patrones de OQ con 64 ítems y 10 factores

<i>Ítems</i>	<i>Componentes</i>									
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
AF_27	.72	-.02	.09	.01	.06	.00	-.04	-.07	.01	-.01
AI_49	.71	-.09	-.04	.08	-.17	-.08	.05	-.06	.05	.05
AF_45	.70	.07	.09	-.05	-.01	-.10	-.04	-.01	-.02	-.06
AF_29	.69	-.10	-.09	.07	-.09	-.03	-.10	-.07	.17	-.02
AF_42	.64	.03	-.01	.00	.12	-.04	-.06	-.03	.05	-.08
AF_10	.62	.19	-.07	.10	-.05	-.12	.12	.05	-.02	-.13
AF_67	.55	-.02	.05	.26	-.02	-.09	.10	.03	.11	.00
AN_36	-.04	.75	.06	-.03	-.15	.15	-.10	-.13	.02	-.07
AN_60	.06	.72	-.06	.09	.09	.02	-.03	-.09	-.02	-.04
AN_73	-.15	.71	-.06	.03	.01	-.21	-.03	-.20	.05	-.11
AN_28	.14	.60	.00	-.09	-.15	-.08	.09	-.06	.22	.15
AN_9	.09	.48	.25	.00	.13	-.15	.30	.21	.03	.23
AN_56	.13	.47	.17	-.04	-.12	-.04	.11	-.05	.26	.07
MO_80	-.03	.01	.81	-.01	.07	-.04	-.15	.05	.12	-.02
MO_34	-.00	.21	.73	-.08	.05	-.05	-.05	-.07	-.21	.06
MO_66	.06	-.02	.70	.06	.08	.02	-.04	.12	.19	-.14
MO_26	-.03	.02	.70	.02	-.07	-.13	-.13	-.03	-.12	.04
MO_54	.11	.00	.69	.00	.03	-.04	.06	.14	.11	-.24
MO_18	.15	-.07	.55	-.07	.08	.06	.15	.05	.20	-.24
MO_21	-.05	-.18	.53	.07	-.01	.08	-.31	-.03	.14	-.17
MO_38	.08	-.08	.47	.10	.14	-.05	.05	-.25	.17	-.08
AI_68	.10	.01	.01	.78	-.10	.00	-.02	.14	-.03	.13
AI_71	.01	.12	.07	.73	-.11	.04	.05	.11	-.04	.16
AI_64	-.04	-.03	-.08	.68	.22	-.14	.06	.04	.06	-.14
AI_52	-.02	.00	.05	.66	-.07	-.00	.01	-.13	-.02	-.03
AI_46	.09	-.15	.01	.58	-.08	-.04	-.14	-.15	-.01	.11
AI_14	-.01	-.12	-.05	.53	.02	.03	.07	-.15	.10	-.24
AI_24	.14	.22	-.03	.50	-.07	.08	-.02	.02	-.15	.02
DE_48	.16	-.11	-.04	-.15	.66	-.07	-.09	-.21	-.07	-.10
DE_17	-.12	.03	-.02	-.07	.66	.10	-.01	.23	.09	.07
DE_31	-.18	-.05	.20	-.16	.62	.04	.11	-.17	-.02	.18
DE_12	-.15	-.03	.22	-.15	.58	.07	.13	-.10	.08	.14

Ítems	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DE_62	.05	-.02	.08	.04	.57	-.03	.01	.09	-.21	.20
DE_43	-.03	.01	-.06	.04	.56	-.03	-.29	-.07	-.03	.12
SU_40	.25	-.01	-.06	-.02	.04	-.65	.04	.03	-.09	-.00
SU_5	.31	.06	.06	.04	.10	-.64	.08	.05	.02	-.07
SU_41	.01	.15	.32	.08	-.12	-.55	-.17	.06	-.01	.03
SA_11	-.02	.06	-.00	.08	.07	.11	-.74	.12	.04	.04
SA_6	.15	-.04	.13	.04	.02	.10	-.67	.17	-.07	.11
SA_39	-.13	-.06	.19	-.05	-.07	-.31	-.64	-.04	.09	.07

34, 38, 54, 66 y 80) ($\alpha = .87$), aislamiento social (14, 24, 46, 52, 64, 68 y 71) ($\alpha = .77$), defensividad (12, 17, 31, 43, 48 y 62) ($\alpha = .78$), subingesta (5, 40 y 41) ($\alpha = .65$), hábitos de salud (6, 11, 35, 39, 50 y 72) ($\alpha = .78$), sentimientos positivos al comer (22, 37, 51 y 79) ($\alpha = .75$), comer excesivo (1, 3, 4, 8, 13, 15, 16, 19, 53, 69 y 78) ($\alpha = .86$) e imagen corporal (7, 23, 33, 59, 70 y 75) ($\alpha = .87$). De los siete índices de ajuste contemplados, tres son buenos ($\chi^2/gl = 1.11$, $RMSEA = .02$ y $PNCP = 0.96$) y cuatro son malos ($\chi^2(1907) = 2113.64$, $p < .01$, $FD = 9.78$, $GFI = .69$ y $AGFI = .67$). Todos los parámetros del modelo son significativos, salvo el ítem 50 como indicador del factor de Hábitos de salud (SA) y 22 correlaciones del total de las 45 posibles. Si se eliminan las 22 correlaciones no significativas, los índices de ajuste varían de buenos ($\chi^2/gl = 1.12$ y $RMSEA = .02$), adecuados ($PNCP = 1.03$) a malos ($\chi^2(1929) = 2152.19$, $p < .01$, $FD = 9.96$, $GFI = .69$, $AGFI = .66$); el ítem 50 sí aparece como un indicador significativo de Hábitos de salud, pero resultan cinco correlaciones no significativas. Si se eliminan éstas, los índices de ajuste y todos los parámetros son semejantes al modelo anterior ($\chi^2(1934) = 2154.65$, $p < .01$, $\chi^2/gl = 1.11$, $RMSEA = .02$, $FD = 9.97$, $PNCP = 1.02$, $GFI = .69$ y $AGFI = .66$), aunque ahora aparecen cuatro correlaciones no significativas. Si se eliminan tres, se logra un modelo con todos sus parámetros significativos, incluyendo las 15 correlaciones entre factores, e índices de ajuste semejantes a los dos anteriores ($\chi^2(1937) =$

2168.82, $p < .01$, $\chi^2/gl = 1.12$, $RMSEA = .02$, $FD = 10.04$, $PNCP = 1.07$, $GFI = .69$ y $AGFI = .66$).

FACTORES DE SEGUNDO ORDEN POR AFE Y AFC

Por el criterio de autovalores iniciales mayores a 1, se definen cuatro componentes que explican 69.83% de la varianza total. El primero agrupa sentimientos positivos al comer, antojos alimentarios y comer excesivo; podría interpretarse como un factor de *comedor gourmet*, que disfruta de comer y es autoindulgente en el placer de comer. El segundo agrupa motivación para bajar de peso y malestar con la imagen corporal; además subingesta tiene su segunda saturación más alta (-.38); puede interpretarse como un componente de *restricción alimentaria por malestar con la imagen corporal*. El tercero agrupa hábitos de salud y subingesta; además satisfacción con la imagen corporal presenta su segunda saturación más alta (.30); puede interpretarse como un componente de *ortorexia* o disciplina en el ejercicio y comer para lograr una imagen corporal deseada. El cuarto

Tabla 2. Matriz de patrones de la solución de 4, 3 y 1 componente

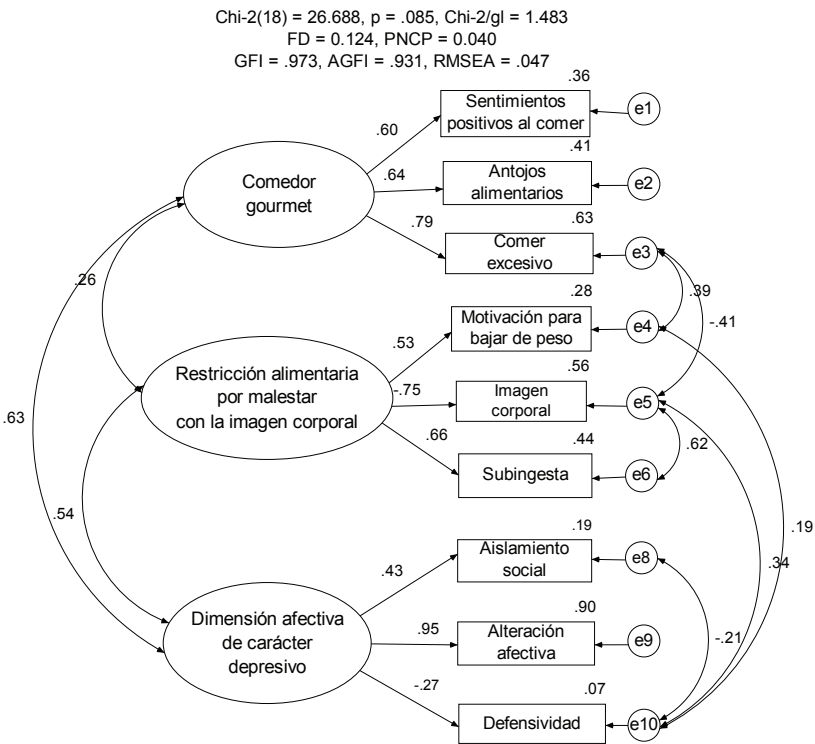
Ítems	4 factores (Kaiser)				3 factores (Cattell)			1 f.
	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C1
Alteración afectiva	.38	-.31	.09	.49	.37	.39	.43	.79
Antojos alimentarios	.83	.04	-.03	.01	-.01	.82	.01	.56
Motivación para bajar de peso	.04	-.89	.20	-.20	-.08	-.02	.85	.50
Aislamiento social	.03	.12	.14	.84	.51	.10	.13	.48
Defensividad	.09	-.02	.30	-.72	-.77	.06	.06	-.42
Subingesta	.09	-.38	.47	.33	-.00	.11	.66	.51
Hábitos de salud	-.13	.04	.86	-.08	-.70	-.08	.42	-.23
Sentimientos positivos al comer	.85	.18	.02	-.05	-.13	.85	-.09	.43
Comer excesivo	.66	-.38	-.20	.03	.24	.62	.27	.76
Imagen corporal	.17	.75	.38	-.19	-.63	.23	-.45	-.55

Método de extracción: Componentes Principales. Rotación: Oblimin.

agrupa defensividad, aislamiento social y alteración afectiva, y refleja una dimensión *afectiva* de carácter depresivo e inhibición (véase tabla 2).

Al contrastar este modelo de 4 factores correlacionados por AFC, se observan problemas de cálculo en el factor de *ortorexia*, que cuenta con un indicador propio (hábitos de salud) y dos indicadores compartidos con el factor de *restricción*. El modelo resulta indefinido. Si se elimina el factor de *ortorexia*, quedando la solución reducida a tres factores de segundo orden con nueve factores de primer orden, se logra un buen ajuste tras introducir seis correlaciones entre los residuos ($\chi^2(18) = 26.69, p = .08, \chi^2/gl = 1.48, FD = 0.12, PNCP = 0.04, GFI = .97, AGFI = .93$ y $RMSEA = .05$) (véase figura 1).

Figura 1. Modelo de tres factores de segundo orden con 9 escalas (sin hábitos de salud)



Por el criterio del punto de inflexión de la curva de sedimentación, podría reducirse a tres factores que explican 59.45% de la varianza total. El primero agrupa defensividad, hábitos de salud, imagen corporal y aislamiento social; podría interpretarse como *complejo de inferioridad corporal*, reflejado en automenosprecio y aislamiento social. El segundo es el de *comedor gourmet*. El tercero agrupa motivación para bajar de peso, subingesta y alteración afectiva. La alteración emocional podría ser consecuencia de las dos condiciones previas en personas, donde la motivación para bajar de peso es fuerte, pero el método de restricción resulta inadecuado, lo cual lleva a la persona a sentimientos depresivos; puede denominarse *frustración en el deseo de bajar de peso* (véase tabla 2). Este modelo, aun introduciendo cinco correlaciones entre los residuos, presenta un ajuste de adecuado ($\chi^2(27) = 55.31, p < .01, \chi^2/gl = 2.05$ y $RMSEA = .07$) a bueno ($FD = 0.26, PNCP = 0.13, GFI = .95, AGFI = .90$) y significativamente inferior al modelo anterior ($d\chi^2(27 - 18 = 9) = 55.31 - 26.69 = 28.62, p < .01$) (véase figura 2).

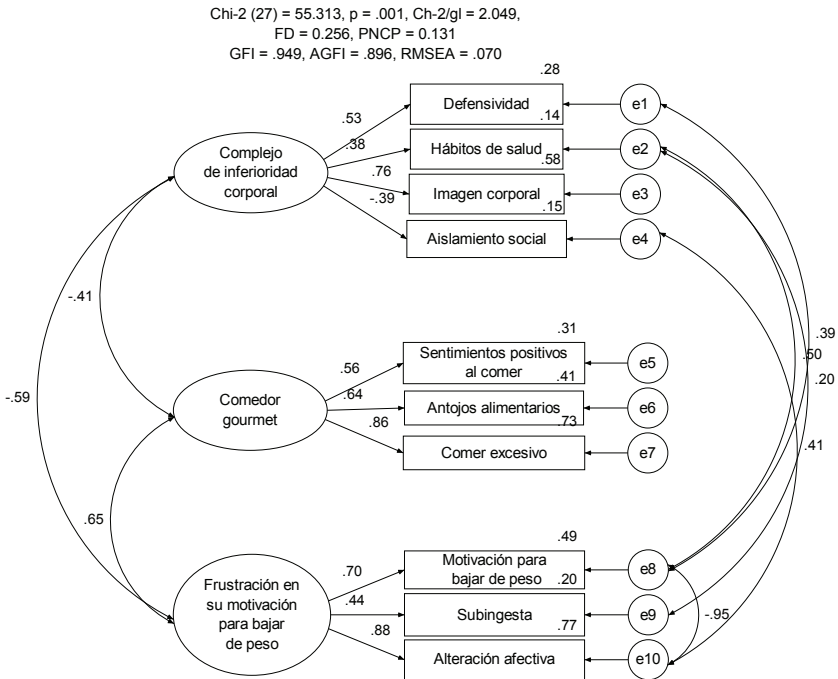
Si se fuerza la solución a un solo componente, se explica 29.75% de la varianza total. Las saturaciones son mayores a .40, salvo hábitos de salud (-.23). Todas las escalas tienen signo positivo, salvo CO, DE y SA (véase tabla 2). Así, las 9 escalas con sus respectivos signos en la solución factorial reflejan un aspecto de alteración afectiva con desvalorización e insatisfacción corporal con comer excesivo, pero disfrutando del comer, asimismo motivación y tendencia a realizar dietas por la insatisfacción corporal. Podemos denominarlo riesgo de sobrepeso, obesidad y dietas. Por AFC se obtiene un ajuste para el modelo unidimensional con 9 indicadores (sin hábitos de salud) de adecuado ($\chi^2(22) = 67.03, p < .01, \chi^2/gl = 3.05, GFI = .93, AGFI = .86$ y $RMSEA = .09$) a bueno ($FD = .31$ y $PNCP = .21$). Por lo tanto, se recomienda usar un puntaje total sin hábitos de salud sumando las 9 restantes escalas, tras invertir la puntuación de los ítems de las escalas de defensividad (DE) e imagen corporal (CO). La consistencia interna de los 58 ítems que lo integran es alta ($\alpha = .91$). A su vez, pueden manejarse tres factores correlacionados de segundo orden: comedor gourmet (AN + POSI + CE) con una consistencia interna alta ($\alpha = .89$) para sus 21 ítems, restricción alimentaria por malestar con la imagen corporal (MO

+ SUB + CO) con una consistencia interna alta ($\alpha = .88$) para sus 17 ítems y alteración afectiva (AF + AI + DE) con una consistencia interna alta ($\alpha = .85$) para sus 20 ítems.

DISTRIBUCIÓN DEL PUNTAJE TOTAL, LOS 3 FACTORES DE SEGUNDO ORDEN Y 10 DE PRIMER ORDEN

La distribución del puntaje de riesgo de sobrepeso, obesidad y dietas de media 71.79 y desviación estándar de 25.78 se ajusta una curva normal ($p = .11$), al igual que las distribuciones de los factores de segundo orden de restricción ($p = .61$) y afecto ($p = .28$). La distribución del factor de comedor *gourmet* muestra asimetría positiva y apuntamiento, es decir, se concentra en puntuaciones bajas. Las distribuciones de los factores de

Figura 2. Modelo de tres factores de segundo orden con 10 escalas



alteración afectiva ($p = .05$), motivación para bajar de peso ($p = .52$), defensividad ($p = .16$) y hábitos de salud ($p = .16$) se ajustan a una curva normal. Se aproxima a la normalidad la distribución de imagen corporal ($p = .03$). El resto de factores de primer orden muestran asimetría positiva y apuntamiento, como el factor de comedor gourmet (véase tabla 3).

DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE MUJERES
CON SOBREPESO U OBESIDAD Y NORMOPESO

Las mujeres con sobrepeso u obesidad promedian significativamente más alto en puntaje de riesgo, en los tres factores de segundo orden y en los factores de primer orden de alteración afectiva, motivación para bajar de peso y comer excesivo; además, promedian significativamente más bajo en

Tabla 3. Distribución y ajuste a la normalidad de los 10 factores

Factores	M	Mdn	DE	Sk	K	Z_{K-S}	p
Riesgo	71.79	70	25.78	0.55	0.41	1.19	.11
<i>Factores de segundo orden</i>							
Gourmet	20.95	19	12.66	1.36	2.83	1.56	.01
Restricción	23.82	23	11.82	0.20	-0.69	0.76	.61
Afectivo	27.01	26	9.57	0.30	-0.27	0.99	.28
<i>Factores de primer orden</i>							
Alteración afectiva	6.80	6	5.11	0.83	0.81	1.36	.05
Antojos alimentarios	8.13	7	5.04	0.82	0.21	2.02	.00
Motivación para bajar de peso	14.84	15	7.91	-0.01	-0.78	0.82	.52
Aislamiento social	4.00	3	3.79	1.27	1.52	2.44	.00
Defensividad	14.01	14	3.91	-0.16	-0.50	1.12	.16
Subingesta	2.18	1	2.35	1.50	2.49	2.95	.00
Hábitos de salud	8.07	8	4.45	0.46	0.13	1.12	.16
Sentimientos positivos al comer	4.12	4	3.30	1.10	1.50	1.82	.00
Comer excesivo	8.70	7	7.27	1.60	3.24	2.10	.00
Imagen corporal	10.97	11	5.35	-0.08	-0.80	1.42	.03

$N = 217$. EE de $Sk = .165$ y EE de $K = .329$

Riesgo = AN + POSI + CE + MO + SU + CO (puntuaciones invertidas) + AF + AI + DE (puntuaciones invertidas). Gourmet = AN + POSI + CE, Restricción = MO + SUB + CO y Afectivo = AF + AI + DE.

satisfacción con la imagen corporal. En los seis factores de primer orden restantes los promedios son estadísticamente equivalentes.

Discusión

Desde el AFE no se reproducen con exactitud los once factores propuestos por O'Donnell y Warren (2007) con 80 ítems, por lo que se propone una nueva configuración de la escala con 64 ítems distribuidos en 10 factores correlacionados. Los factores muestran valores altos de consistencia interna, a excepción de un valor adecuado para el factor de subingesta. La reducción de la escala implica la pérdida de 16 ítems, de los cuales 8 son los ítems del factor de racionalizaciones, el cual desaparece. El factor de expectativas relacionadas con el comer y sobreingesta originales definen dos nuevos factores que son comer excesivo y sentimientos positivo al comer. Por lo demás, la solución propuesta es equivalente a la de O'Donnell y Warren (2007). Cabe señalar que el conjunto de racionalizaciones para mantener exceso de peso desarrollado desde los estudios con estadounidenses, parece aplicarse mal a las participantes mexicanas (Klaczynski, Goold y Mudry, 2004).

Al considerar que el factor de hábitos de salud es el más independiente y que se elimina para definir un factor único, consideramos que la solución de tres factores de segundo orden sin el factor de ortorexia y sin el indicador de hábitos de salud es mejor que la solución de tres factores que incluye hábitos de salud, como además reflejan los índices de ajuste. Además, la primera estructura resulta de interpretación más clara. Ambas coinciden en el factor de comedor *gourmet*. El factor afectivo, claro en su composición (alteración emocional, aislamiento social y defensividad), se corresponde con el de complejo de inferioridad corporal más difuso (aislamiento social, hábitos de salud, defensividad e imagen corporal), al igual que restricción alimentaria por malestar con la imagen corporal (motivación para bajar de peso, imagen corporal y subingesta) frente a frustración en el deseo de bajar de peso (motivación para bajar de peso, subingesta y alteración afectiva).

El factor de comedor *gourmet*, muy claro en su definición, puede interpretarse como un equivalente al primer grupo de obesos descritos por

Bruch (1973), donde no se observa una problemática psicológica. Quizá la obesidad del desarrollo de la propuesta de Bruch (1973) podría asociarse más con el factor de segundo orden denominado *complejo de inferioridad corporal*, el cual fue obtenido al extraerse tres factores por el criterio de Cattell, dado que las características de la obesidad de este tipo, desde la propuesta de Bruch, pueden llevar a un aislamiento social y automenoprecio. La obesidad reactiva, considerada desde la propuesta de Bruch como una respuesta ante un evento traumático, no se corresponde de forma clara con ninguno de estos factores.

Cabe interpretar que el factor de hábitos de salud, que presenta distribución normal, es independiente de los demás factores y no diferencia entre mujeres con normopeso y sobrepeso/obesidad; parece ser un aspecto variable de la conducta alimentaria de las mujeres que se manifiesta en una frecuencia promedio en la mayoría de ellas, independientemente de su masa corporal, y tal vez ese estándar promedio sea adaptativo a demandas y conocimientos de salud dentro de la sociedad mexicana, establecido desde la comunicación social y los patrones de educación. Cabe señalar que la mujer cuida más la calidad de su alimentación que el varón, en consecuencia con el rol social internalizado de cuidadora y proveedora nutricia dentro de la familia.

Es posible diferenciar entre grupos de mujeres con normopeso y sobrepeso/obesidad a través del puntaje de riesgo, con los tres factores de segundo orden y con los factores de primer orden de alteración afectiva, motivación para bajar de peso, comer excesivo e imagen corporal, lo cual es una evidencia de validez. Ante el objetivo de diferenciación son más efectivas las puntuaciones complejas que los factores de primer orden. Con base en el perfil diferencial, las mujeres con sobrepeso y obesidad de este estudio juzgan que comen en exceso y se sienten insatisfechas con su físico, lo que motiva a hacer dietas; la combinación de insatisfacción corporal, situaciones de dietas y frustración en los objetivos de la dieta probablemente sean la fuente de malestar emocional. Los sentimientos de discriminación social no son muy fuertes en la sociedad mexicana, ya que la mayoría de los adultos están en esta situación; no obstante, existe una

presión social para bajar de peso y sentir descontento por la adiposidad, quizá propiciada por las autoridades sanitarias y sobre todo por valores estéticos procedentes de la cultura occidental globalizada (Moral, 2002; Saucedo y Unikel, 2010).

En virtud de las características no probabilísticas de la muestra empleada, se advierte que la extrapolación de los resultados a una población femenina hispanoparlante semejante requiere su contraste, por lo que los presentes datos deben manejarse como hipótesis. Se desconoce la validez de la escala en varones mexicanos, por lo que se recomienda en futuras investigaciones incluirlos además buscar una muestra probabilística representativa de ambos sexos con el fin de determinar los baremos para la población mexicana.

Conclusiones

Los resultados del estudio muestran una alta confiabilidad para el Cuestionario de Sobreingesta en una composición de 64 ítems, con 10 factores correlacionados en una muestra de género femenino. Se propone el puntaje total de 58 ítems al que se denomina índice de riesgo para el sobrepeso/obesidad y dietas, con distribución normal, consistencia interna alta y capacidad de diferenciar entre mujeres con sobrepeso-obesidad y con normopeso. Los puntajes altos reflejan que una mujer que considera comer en exceso, está insatisfecha con su imagen corporal, desea bajar de peso, hace dietas infructuosas, situaciones que le llevan sentirse deprimida, pero disfruta de comer y es feliz en esas situaciones. Los hábitos de salud son independientes de la masa corporal.

Consideramos que si se desea definir un factor de racionalizaciones, como en el cuestionario original, se requeriría un estudio cualitativo con muestras mexicanas. En este estudio se explorarían las razones que se dan las personas para justificar su sobrepeso u obesidad sin sentir preocupación o necesidad de cambio. Se proponen dos preguntas abiertas para tal objetivo: 1) ¿por qué cree usted tener exceso de peso?, y 2) ¿qué se dice a sí mismo cuando no quiere cambiar ni preocuparse por su peso?

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders. Obesity, anorexia nervosa and the person within*. Nueva York: Basic Books.
- Gil, A. (2002). Obesidad y genes. *Vox Paediatrica*, 10(2), 40-45.
- Klaczynski, P. A.; Goold, K. W. y Mudry, J. J. (2004). Culture, obesity stereotypes, self-esteem, and the “thin ideal”: A social identity perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 307-317.
- Lim, W.; Thomas, K. S.; Bardwell, W. A. y Dimsdale, J. E. (2008). Which measures of obesity are related to depressive symptoms and in whom? *Psychosomatics*, 49 (1), 23-28.
- Moral, J. (2002). Los trastornos de la conducta alimentaria, un complejo fenómeno biopsicosocial. *Revista de Salud Pública y Nutrición (RESPYN)*, 3(3). Recuperado de www.uanl.mx/publicaciones/respyn/iii/ensayos/trastornos.html
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero y M. T. González (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, 445-528. México: Trillas.
- National Institutes of Health (1998). *Clinical Guidelines on the Identification, Evaluation, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults: The Evidence Report*. EE.UU.: National Institutes of Health, 8, 902-923.
- O'Donnell W. E. y Warren W. L. (2007). *Cuestionario de Sobreingesta Alimentaria (OQ)* (trad. de Olivare y Mancilla). México: Manual Moderno.
- Olaiz, G.; Rivera, J.; Shamah, T.; Rojas, R.; Villalpando, S.; Hernández, M. y Sepúlveda, J. (eds.) (2007). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT2006)*. Cuernavaca, Morelos, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Rand, C. y Stunkard, A. J. (1978). Obesity and psychoanalysis. *American Journal of Psychiatry*, 135 (5), 547-555.
- Sansone, M. A.; Wiederman, M. W. y Monteith, D. (2001). Obesity, borderline personality and body image among women in a psychiatric outpatient setting. *International Journal of Eating Disorders* 29, 76-79.
- Saucedo, T. J. y Unikel, C. (2010). Conductas alimentarias de riesgo, interiorización del ideal estético de delgadez e índice de masa corporal en estudiantes hidalguenses de preparatoria y licenciatura de una institución privada. *Salud Mental*, 33, 11-19.

- Secretaría de Salud (2007). *Programa Nacional de Salud 2007-2012. Por un México sano: construyendo alianzas para una mejor salud*. México: Secretaría de Salud.
- Taylor, S. (2007). *Psicología de la salud*. México: McGraw Hill.
- Van der Merwe, M-T. (2007). Psychological correlates of obesity in women. *International Journal of Obesity*, 31 (2), S14-S18.
- Volkow, N. D. y O'Brien, Ch. P. (2007). Issues for DSM-V: Should obesity be included as a brain disorder? *The American Journal of Psychiatry*, 164 (5), 708-710.
- World Health Organization (1995). *Physical status: The use and interpretation of anthropometry. WHO technical report series 845*. Geneva: World Health.

Anexo. Ítems del Cuestionario de Sobreingesta (OQ)

¿Está usted de acuerdo con estas afirmaciones?

0 = Para nada, 1 = Un poco, 2 = Moderadamente, 3 = Bastante, 4 = Muchísimo

1. Siempre como en exceso.
2. Peso demasiado porque otros miembros de mi familia pesan demasiado.
3. No puedo decir “no” cuando me ofrecen comida en las fiestas.
4. Si sobran alimentos después de una comida, me los acabo en vez de guardarlos.
5. Hay ocasiones en las que casi me mato de hambre.
6. Me cuido de lo que como.
7. Me agrada mi figura.
8. Siento que siempre me debería comer todo lo que tengo en mi plato.
9. Hay comidas que se me antojan muchísimo.
10. Es frecuente que me sienta triste y melancólica.
11. Llevo una dieta balanceada.
12. Siempre estoy de buen humor.
13. Me he dado un atracón de comida.
14. No me siento a gusto en situaciones sociales.
15. Cuando me siento triste, quiero comer.
16. Como para olvidarme de mis problemas.
17. Siempre tomo buenas decisiones.
18. Quiero conseguir ayuda para mis problemas de peso.
19. Cuando me he sentido alterada, como para sentirme mejor.
20. Me preocupa mi futuro.
21. Estoy esforzándome por alcanzar mi meta de reducción de peso que me gustaría conseguir dentro de los próximos seis meses.
22. Siento mi cuerpo más relajado cuando como.
23. Me siento orgullosa de cómo me veo.
24. Soy tímida.
25. Hago más ejercicio del que debería para bajar de peso.

26. Haré ejercicio si eso me ayuda a bajar de peso.
27. Tiendo a preocuparme todo el tiempo.
28. Cuando deseo cierta comida, busco el modo de conseguirla.
29. Siento temor con frecuencia.
30. Peso demasiado por la forma en que funciona mi cuerpo.
31. Siempre estoy feliz.
32. Peso demasiado porque nadie me da ánimos para bajar de peso.
33. A otras personas les gusta cómo me veo.
34. Para bajar de peso, haría lo que me dijera el médico.
35. Evito los alimentos que engordan.
36. Cuando tengo hambre, fantaseo con mi comida preferida.
37. Comer me hace sentir bien.
38. Participaría en grupos de apoyo si eso me ayudara a bajar de peso.
39. Me ejercito con regularidad para controlar mi peso.
40. Hay días que como nada.
41. Me altero mucho cuando subo uno o dos kilos.
42. Mi vida está llena de estrés.
43. Siempre hago lo correcto.
44. Siempre me preocupa subir de peso.
45. Con frecuencia me siento tensa.
46. Evito la cercanía con otra persona.
47. Me respeto más a mí misma cuando estoy delgada.
48. Siempre estoy atenta.
49. Con frecuencia me siento sola.
50. Hago mucho ejercicio.
51. Me siento tranquila después de comer.
52. Me siento incómoda cuando estoy con otras personas.
53. Le oculto a los demás el hecho de que como en exceso.
54. Realmente quiero bajar de peso.
55. Las personas que son parte de mi vida agravan mis problemas de peso.
56. Tengo un deseo intenso por ciertos alimentos.
57. Mi agitada rutina no me permite ponerme a dieta.

58. Las personas importantes en mi vida me animan a comer en exceso.
59. Tengo mejor apariencia que la mayoría de la gente.
60. Cuando tengo planes para una comida especialmente buena, me la imagino de antemano.
61. Hago ejercicio todos los días, incluso cuando me siento cansado.
62. Siempre digo la verdad.
63. Siempre estoy a dieta.
64. Evito las fiestas y reuniones sociales.
65. Tengo exceso de peso porque soy baja de estatura.
66. Haría cambios en mi estilo de vida para poder bajar de peso.
67. Me siento deprimida la mayor parte del tiempo.
68. Me cuesta trabajo acercarme a los demás.
69. Me excedo cuando como.
70. Me agrada mi cuerpo.
71. Se me dificulta hablar con los demás.
72. Tengo buenos hábitos de salud.
73. Ver anuncios en revistas o en la televisión hace que se me antojen ciertos alimentos.
74. Tengo exceso de peso por problemas de salud.
75. Tengo un cuerpo sensual.
76. Le agrado a todo el mundo.
77. Cuento las calorías de lo que como.
78. Me cuesta trabajo controlar las cantidades que como.
79. Me siento más amigable después de comer.
80. Llevaría una dieta balanceada para poder bajar de peso.

Violencia de pareja en tres universidades particulares de la Ciudad de México

Marco Antonio Pulido Rull, Daniela Salas García
y Tanya Serrano Reynoso

Resumen

Los objetivos del trabajo fueron comparar la violencia de pareja en tres universidades privadas de la Ciudad de México, así como evaluar las propiedades psicométricas del inventario CADRI, usado en el estudio. Una muestra no probabilística de 912 estudiantes contestó el CADRI adaptado a población estudiantil mexicana. Los resultados mostraron que la universidad con mayor porcentaje de estudiantes varones y con el mayor porcentaje de estudiantes que viven fuera del núcleo familiar, fue la que presentó puntajes más elevados de

Abstract

Abstract: The present study compared dating violence in three private universities of Mexico City; additionally it assessed the psychometric properties of the cadri inventory used in the study. A non probabilistic sample of 912 students answered a version of the cadri adapted to the Mexican student population. Results showed that the university with the highest percentage of male students, and the highest percentage of students living outside the family circle, also presented the highest dating violence scores. The psychometric analysis of the

MARCO ANTONIO PULIDO RULL, DANIELA SALAS GARCÍA Y TANYA SERRANO REYNOSO. Observatorio de Salud Universitaria. Universidad Intercontinental. Contacto: [mpulido@uic.edu.mx]. Los autores agradecen a la Universidad Intercontinental su apoyo para la conducción del presente estudio, y Marco Antonio Pulido Benítez, por su apoyo.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 97-120.
Fecha de recepción: 3 de agosto de 2011 | Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2012

violencia de pareja. El análisis psicométrico del CADRI mostró consistencia interna apropiada; sin embargo, el análisis de extracción de factores mostró que algunas dimensiones del instrumento no son independientes. Los resultados se discuten en términos de su similitud con otros estudios, así como en términos de los aspectos que deben corregirse en el instrumento.

cadri showed an adequate internal consistency, however the factor analysis showed that some dimensions of the instrument are not independent. Results are discussed in terms of their similarity with other studies and in terms of the aspects that should be corrected in the instrument.

KEYWORDS
college students, CADRI

PALABRAS CLAVE
Estudiantes universitarios, CADRI.

La violencia de pareja es un tema de salud pública ampliamente estudiado en el contexto de individuos adultos y casados, tanto debido a su frecuencia como a la gravedad de sus efectos (Medina y Barberet, 2003; Vives, Álvarez-Dardet y Caballero, 2003; Wolfe, Wekerle y Scott, 1997). En un estudio seminal, Makepeace (1981) descubrió que la violencia entre parejas adolescentes, aun no casadas, es también muy frecuente. Los hallazgos de Makepeace han sido replicados subsecuentemente por numerosos autores (véase, por ejemplo, Cate, Henton, Koval, Christopher y Lloyd, 1982; Deal y Wampler, 1986; Marshall y Rose, 1987; 1988).

Con la finalidad de diferenciar entre ambos tipos de violencia, en Estados Unidos se acuñó el término *dating violence* (Archer y Ray, 1989) para referirse a la violencia entre parejas jóvenes que aún no se han casado (y diferenciarla de la violencia marital). Científicos que escriben en lengua castellana han utilizado indistintamente los términos “violencia de pareja en jóvenes”, “violencia en el noviazgo” y “violencia íntima” (véase, por ejemplo, Póo y Vizcarra, 2008).

A partir de los noventa, la investigación sobre el tema aumentó de manera importante por al menos tres motivos. En primer lugar, se ha observa-

do que parejas con relaciones de noviazgo violentas pueden eventualmente llevar estos patrones de “solución de conflictos” al matrimonio (Archer y Ray, 1989; Glass, Fredland, Campbell, 2003). En segundo lugar, porque al estudiar a parejas jóvenes es posible entender la forma en que se gestan y desarrollan tanto patrones de solución de conflictos violentos como no violentos (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997). Por último, el tema ha recibido atención debido a que diversos investigadores han sugerido que la intervención precoz en parejas jóvenes podría ayudar a reducir problemas más severos en parejas adultas casadas (González y Santana, 2001b; Wolfe *et al.*, 2003).

En México, la investigación sobre violencia de pareja en jóvenes es escasa. En una búsqueda realizada en Redalyc, se encontró que cuando se solicitaban artículos sobre violencia de pareja, 26 de los 38 trabajos encontrados correspondían a investigaciones realizadas en España, Brasil, Chile y Venezuela; sólo 12 fueron realizadas en México. De los estudios realizados en México, 3 correspondían a reseñas de libros y el resto a estudios con muestras clínicas (Hijar, Ávila y Valdez (2006); muestras en situación de cárcel (Rodríguez, Romero, Durand, Colmenares y Saldívar (2006); muestras de trabajadoras del IMSS (Adanari, Mudgal, Flores, Rivera, Díaz, y Salmerón (2007). Del mismo modo, en los pocos estudios que reportan el nivel de estudios de los integrantes de la muestra, es frecuente encontrar que los individuos con licenciatura no son comunes. Por ejemplo, en el estudio de Hijar y colaboradores (2006), sólo 4% de la muestra correspondía a individuos con nivel de estudios de licenciatura; de forma complementaria, en el estudio de Rodríguez *et al.* (2006), el porcentaje de individuos con estudios de licenciatura fue de 1.4%. Por último, ninguno de los estudios revisados se interesa por la violencia en jóvenes y los instrumentos que aplican son principalmente para evaluar violencia marital.

Cuando la búsqueda combina los términos “violencia” y “estudiantes”, la base arroja 15 artículos, de los cuales sólo dos fueron realizados en México. Una de las investigaciones es un estudio psicométrico orientado a validar un instrumento de violencia marital, por lo tanto irrelevante para el presente artículo. El segundo (Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Laz-

cano, 2006) evalúa violencia de pareja en 13 293 estudiantes de escuelas de Morelos. Sin embargo, del total de la muestra, sólo 248 individuos son estudiantes universitarios. Otro problema del estudio es que usa algunos reactivos obtenidos del CTS de Straus (1979), instrumento diseñado para evaluar violencia marital, no violencia en parejas jóvenes no casadas.

En vista de la falta de información sobre el tema, documentar la magnitud del fenómeno en estudiantes universitarios mexicanos cobra importancia. Además, diversos estudios conducidos por el Observatorio de Salud de la Universidad Intercontinental muestran que desde 2002 a la fecha, el consumo de drogas y alcohol en universidades particulares de la Ciudad de México y la Ciudad de Puebla ha aumentado de manera significativa (véase Pulido, Arras, Beauroyre, Cano, Coss y León, Romo, Vázquez y Villafuerte, 2002; Pulido, Tovilla, Lanzagorta, Espinosa, Mendivil, Calvo y García, 2003; Pulido, Barrera, Huerta y Moreno, 2010; Alcántara, Cuétara, Pérez y Pulido (2011). Puesto que el consumo de drogas y alcohol es un factor precipitante para la violencia de pareja (véase, por ejemplo, Kyriakou, Mac Cabe, Anglin, Lapesarde y Winner, 1998; Moreno, 1999; Reuterman y Burcky, 1989), resulta apremiante determinar si el cambio en el consumo de sustancias ha tenido efectos sobre la violencia de pareja en estudiantes universitarios. También es urgente desarrollar y evaluar instrumentos psicométricos que permitan valorar de forma adecuada el fenómeno.

A la fecha, se han desarrollado diferentes instrumentos para evaluar el fenómeno en parejas casadas: por ejemplo, el PMWI (Tolman, 1989); la SES (Koss y Oros, 1982) y la mencionada CTS (Straus, 1979). La CTS es quizá la herramienta más empleada, sin embargo, como ya se mencionó, ha sido diseñada principalmente para evaluar violencia marital. En 2001, Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasely y Pittman diseñaron la Conflict in Adolescent Dating Inventory (CADRI). Los datos psicométricos obtenidos en el estudio original de Wolfe *et al.* (2001), fueron satisfactorios; asimismo, Fernández, Fuertes y Pulido (2006) adaptaron una versión del CADRI al castellano para ser utilizada en España y obtuvieron resultados también satisfactorios. Así pues, otro objetivo del presente estudio fue adaptar al

CADRI para población estudiantil de México y determinar sus propiedades psicométricas.

Método

PARTICIPANTES

Colaboraron en el estudio 912 estudiantes de tres universidades privadas de la Ciudad de México. De la primera de estas universidades, a la que se denominará “sur,” se tomó una muestra no probabilística de 394 estudiantes. El promedio de edad de la muestra sur fue de 20.9 años, con una desviación estándar de 2.5 años; el promedio de calificación de los estudiantes fue de 85.42, con una desviación estándar de 9.22. La muestra fue preponderantemente femenina (69.5%). Predominaron los estudiantes de los semestres cuarto (31.2%), sexto (19.5%) y octavo (17%). La mayor parte de los estudiantes vive con su familia (94.2%). La universidad sur es una universidad particular de orientación cristiana, afiliada a una congregación guadalupana. El costo aproximado de un semestre es de 40 mil pesos.

La muestra “poniente” también se reunió mediante un muestreo no probabilístico y estuvo conformada por 318 estudiantes. El promedio de edad de la muestra poniente fue de 21.05 años, con una desviación estándar de 2.33 años; el promedio de calificación de los estudiantes fue de 85.15, con una desviación estándar de 7.3. La muestra fue preponderantemente femenina (61%). Predominaron los estudiantes de los semestres cuarto (22.0%), segundo (16.4%) y octavo (13.5%). La mayor parte de los estudiantes vive con su familia (83%). La universidad poniente es una universidad particular de orientación cristiana, afiliada a una congregación jesuita. El costo aproximado de un semestre es de 80 mil pesos.

La muestra “centro” se reunió en la forma descrita para las muestras anteriores y estuvo conformada por 200 estudiantes. El promedio de edad de la muestra centro fue de 22.51 años, con una desviación estándar de 4.62 años; el promedio de calificación de los estudiantes fue de 87.25,

con una desviación estándar de 6.03. La muestra fue preponderantemente femenina (79%). Predominaron los estudiantes de los semestres segundo (41.5%), quinto (15%) y cuarto (4.5%). La mayor parte de los estudiantes vive con su familia (89.5%). La universidad centro es una universidad laica. El costo aproximado de un semestre es de 20 mil pesos.

INSTRUMENTOS

Para reunir los datos, se utilizó el inventario CADRI, desarrollado por Wolfe y colaboradores en 2001, y adaptado al castellano por Fernández *et al.* (2006). Se trata de un inventario impreso y de autoaplicación. El inventario, en su versión para España, fue estudiado por los investigadores para eliminar regionalismos y sustituirlos por palabras más comunes entre los jóvenes de la Ciudad de México (por ejemplo, “chico/a” fue sustituido por “pareja”). El inventario está constituido por 35 ítems, orientados a detectar la existencia de actos violentos en las relaciones de parejas de los jóvenes. Este objetivo se logra dividiendo cada reactivo en dos subescalas, denominadas por Fernández *et al.* como “violencia cometida” y “violencia sufrida”; por ejemplo, “traté de poner a sus amigos en su contra”; “traté de poner a mis amigos en mi contra”. Cada reactivo puede ser contestado en una escala que va desde “nunca” (opción a la que se asigna el valor cero) hasta “con frecuencia” (opción a la que se asigna el valor 3). Wolfe y colaboradores identificaron cinco factores en el inventario: 1) violencia sexual, 2) violencia relacional, 3) violencia verbal-emocional, 4) amenazas, y 5) violencia física. Todas las áreas mostraron coeficientes de consistencia interna superiores a .5. La confiabilidad del instrumento calculada mediante la técnica test-retest arroja un valor de .68, significativo al .001. Los análisis psicométricos conducidos por Fernández y colaboradores coinciden básicamente con los obtenidos por Wolfe *et al.*; sin embargo, el análisis de extracción de factores reveló que la dimensión “amenazas” no es un factor independiente del inventario y que sus reactivos se distribuyen en otras dimensiones. El análisis de consistencia interna produjo resultados similares a los reportados por Wolfe y colaboradores en el estudio seminal.

Se usaron urnas de cartón forradas con papel lustre para depositar los cuestionarios. Los estudiantes recibieron un sobre de papel manila para introducir su cuestionario, una vez contestado.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó durante los meses de febrero y marzo de 2011 en las tres universidades. La aplicación se hizo en forma grupal, en aquellos grupos naturales en los cuales el docente y los alumnos estuvieron de acuerdo en participar. En aquellos grupos en los cuales los estudiantes, docentes (o ambos) no desearon participar, se agradeció al grupo y no se le molestó más. Cuando la aplicación fue aceptada por el grupo, pero algún integrante del mismo declinó participar, siempre se respetó dicha decisión. Las instrucciones textuales que recibieron los participantes fueron las siguientes:

Muchas gracias por su colaboración en este estudio. La finalidad de esta investigación es conocer algunas características de las relaciones de pareja en los estudiantes universitarios. Por favor, lea con cuidado el siguiente cuestionario y conteste todas las preguntas de la manera más honesta posible. No existen respuestas correctas o incorrectas. Si tiene cualquier duda acerca de las preguntas o las instrucciones, le solicitamos que consulte al aplicador. Cuando termine de contestar, guarde su cuestionario en el sobre que recibió y ciérrelo herméticamente. Cuando haya concluido, espere a que todos los alumnos terminen. Una vez que esto ocurra, el aplicador pasará con cada uno de ustedes. Por favor, depositen el sobre en la urna que éste lleva. Los resultados del presente estudio sólo serán utilizados con fines de investigación. Gracias por su colaboración.

El objeto de solicitar a los participantes que guardaran su cuestionario en el sobre fue permitirles que ocultaran lo más pronto posible su información y así favorecer las respuestas “honestas” (al impedir que otros alumnos pudieran ver el cuestionario). Por otro lado, la finalidad de pedir a los alumnos que aguardaran en sus asientos hasta que todos terminaran (en lugar de

que éstos lo hicieran al terminar) fue evitar que resultara evidente quiénes eran los alumnos “con mucho que escribir.” Al dificultar la detección de los alumnos con amplios repertorios de violencia de pareja, se esperaba propiciar una mayor honestidad al responder el cuestionario. Aunque ninguna de las medidas implementadas durante el estudio garantiza la perfecta honestidad de los participantes, se hizo todo lo posible por conseguirlo. El cuestionario se aplicó sólo a estudiantes que reconocieron haber tenido (o tener) una relación de noviazgo. Se excluyó del estudio a estudiantes casados.

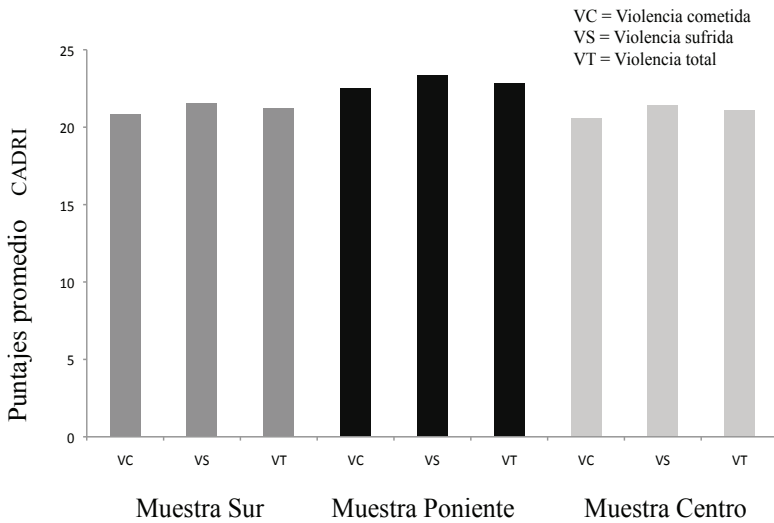
El tiempo aproximado de la aplicación osciló entre los diez y veinte minutos. El aplicador permaneció en el salón durante toda la sesión para contestar dudas y vigilar el proceso. Todos los aplicadores (cuatro diferentes en cada una de las universidades) tomaron un curso de capacitación sobre la aplicación del instrumento, de una hora, antes de incorporarse a este proceso. En todas las universidades muestreadas, el proceso de aplicación se efectuó de la misma forma.

Resultados

La figura 1 muestra, en la ordenada, los puntajes promedio de violencia cometida, violencia sufrida y violencia total. Los puntajes se obtuvieron sumando los puntajes obtenidos por cada individuo y calculando la media aritmética. El puntaje de violencia total corresponde a la suma de violencia cometida y violencia sufrida, dividida entre 2. En la abscisa de la gráfica, puede observarse la universidad de procedencia del dato. Cada color de barra identifica una muestra diferente. El instrumento se calificó y codificó, de forma tal que puntajes altos indican mayores niveles de violencia.

En términos generales, la primera figura muestra que todos los promedios arrojan valores superiores a 20. En general, los valores de los estudiantes de las muestras sur y centro son similares y cercanas a 21 (la violencia total alcanza valores de 21.19 y 21.08, respectivamente); los valores obtenidos por los estudiantes de la muestra poniente alcanzan los niveles más altos con cifras cercanas a 23 (de hecho, la violencia total alcanza un valor de 22.84). En las tres muestras se observa que la violencia come-

Figura 1. Puntajes promedio CADRI por universidad



La muestra de violencia sufrida obtuvo puntajes ligeramente menores a los de la violencia sufrida. Con la finalidad de determinar si las diferencias entre las muestras fueron estadísticamente significativas, se realizó un análisis de varianza de una vía, usando como variable independiente la universidad de procedencia y como variables dependientes la violencia cometida, sufrida y total. El Anova mostró diferencias significativas entre las instituciones. Para violencia cometida: $(F(2/867) = 3.541, p = .029)$; para violencia sufrida: $(F(2/842) = 3.263, p = .039)$ y para violencia total: $(F(2/833) = 3.150, p = .043)$.

Puesto que la figura 1 mostró puntajes muy similares entre la violencia cometida y la violencia sufrida, se calculó el coeficiente de correlación de

Tabla 1. Cuartiles de violencia cometida y sufrida por universidad

Cuartil	Muestra Sur		Muestra Poniente		Muestra Centro	
	VC	VS	VC	VS	VC	VS
25	14	14	16	16	14	15
50	19	20	21	22	19.5	20
75	26	27	28	29	25	27

Pearson entre ambas variables. La correlación fue positiva, fuerte y estadísticamente significativa ($r(834) = .805, p < .000$).

Con la finalidad de obtener una descripción más fina del comportamiento de la violencia de pareja, de los estudiantes de cada universidad, se calcularon los cuartiles de violencia cometida y sufrida para cada una de las muestras. La tabla 1 muestra estos datos.

En términos generales, la tabla 1 confirma los resultados mostrados por la figura 1, es decir, los cuartiles de la muestra poniente comienzan con valores más altos y terminan también con valores más altos que la muestra sur y la muestra centro; los cuartiles de estas últimas dos muestras son muy similares entre sí.

Con la finalidad de evaluar la frecuencia de conductas violentas específicas, se elaboraron las tablas 2.1 a 2.4. Las tablas muestran el reactivo específico que se evaluó, junto con la frecuencia absoluta y porcentaje de cada opción, para cada una de las muestras.

En general, las tablas muestran que la violencia psicológica y la violencia verbal son conductas más frecuentes que la violencia sexual y la violencia física. Las tablas confirman los resultados mostrados en la figura 1, en el sentido de que los porcentajes de violencia de pareja son más altos en los estudiantes de la muestra poniente que en los de las muestras sur y centro. Análisis con la prueba Chi cuadrada mostraron diferencias significativas entre las universidades para violencia sexual ($\chi^2(2) = 12.880, p$.

Tabla 2.1 Comparación entre muestras para violencia sexual

<i>Reactivo</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Muestra Sur</i>	<i>Muestra Poniente</i>	<i>Muestra Centro</i>
		Frec. y %	Frec. y %	Frec. y %
13) Le forcé a practicar alguna actividad sexual cuando él/ella no quería.	Nunca	366 (92.9%)	278 (87.4%)	187 (93.5%)
	Rara Vez	16 (4.1%)	26 (8.2%)	4 (2.0%)
	A veces	10 (2.5%)	8 (2.5%)	0
	Con frec.	2 (0.5%)	5 (1.6%)	3 (1.5%)

Tabla 2.2 Comparación entre muestras para violencia física

<i>Reactivo</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Muestra Sur</i>	<i>Muestra Poniente</i>	<i>Muestra Centro</i>
		Frec. y %	Frec. y %	Frec. y %
25) Le di una patada, le golpeé o le di un puñetazo.	Nunca	358 (90.9%)	266 (83.6%)	163 (81.5%)
	Rara Vez	21 (5.3%)	33 (10.4%)	20 (10%)
	A veces	11 (2.8%)	12 (3.8%)	5 (2.5%)
	Con frec.	3 (0.8%)	6 (1.9%)	4 (2.0%)

Tabla 2.3 Comparación entre muestras para violencia psicológica

<i>Reactivo</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Muestra Sur</i>	<i>Muestra Poniente</i>	<i>Muestra Centro</i>
		Frec. y %	Frec. y %	Frec. y %
32) Le amenacé con dejar la relación.	Nunca	237 (60.2%)	186 (58.5%)	130 (65%)
	Rara Vez	89 (22.6%)	85 (26.7%)	39 (19.5%)
	A veces	54 (13.7%)	36 (11.3%)	17 (8.5%)
	Con frec.	13 (3.3%)	10 (3.1%)	5 (2.5%)

Tabla 2.4 Comparación entre muestras para violencia verbal

<i>Reactivo</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Muestra Sur</i>	<i>Muestra Poniente</i>	<i>Muestra Centro</i>
		Frec. y %	Frec. y %	Frec. y %
17) Le insulté con frases despectivas.	Nunca	276 (70.1%)	210 (66%)	134 (67%)
	Rara Vez	73 (18.5%)	72 (22.6%)	38 (19%)
	A veces	37 (9.4%)	26 (8.2%)	14 (7%)
	Con frec.	8 (2.0%)	9 (2.8%)	8 (4%)

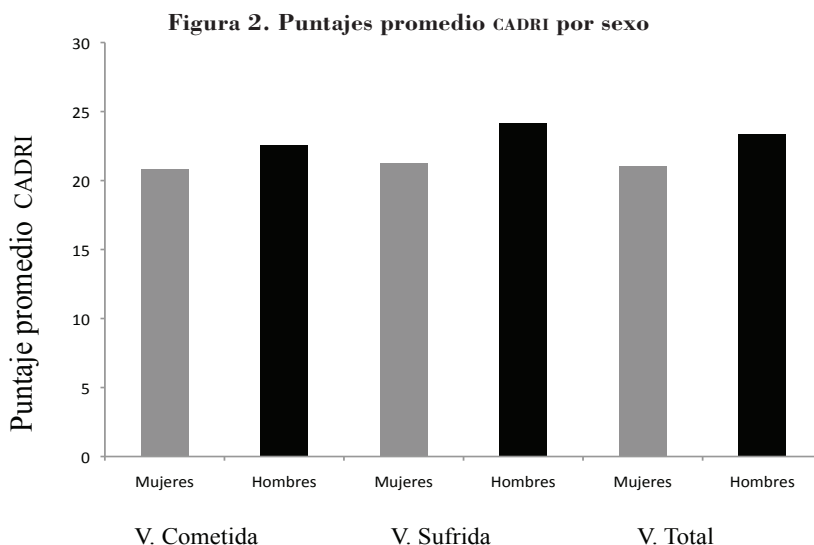
= .002; y violencia física ($\chi^2(2) = 12.140, p = .002$). No se encontraron diferencias significativas para violencia verbal ($\chi^2(2) = .898, p = .638$); tampoco para violencia psicológica ($\chi^2(2) = 4.721, p = .094$).

La correlación de Pearson entre la violencia cometida y la violencia sufrida mostró un estrecho vínculo entre ambas variables. Con la finalidad

de obtener mayor información acerca de la asociación entre ambas variables, se calculó la prueba Chi cuadrada para comparar las frecuencias entre la violencia cometida y la violencia sufrida para los cuatro reactivos presentados en las tablas anteriores. La violencia cometida sólo difirió de la violencia sufrida en el caso de la violencia sexual ($\chi^2(1) = 4.528, p = .033$). No se hallaron diferencias entre violencia cometida y violencia sufrida para violencia física ($\chi^2(1) = 1.924, p = .165$); violencia psicológica ($\chi^2(1) = 3.065, p = .08$) o violencia verbal ($\chi^2(1) = .008, p = .930$).

La figura 2 muestra violencia cometida, sufrida y total para las mujeres y para los hombres. La ordenada muestra la calificación promedio obtenida en el CADRI y la abscisa muestra las categorías de violencia.

La figura 2 muestra que los puntajes de violencia cometida, sufrida y total reportada por las mujeres es consistentemente menor a la reportada por los hombres. Con el fin de determinar si las diferencias son estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la violencia cometida ($t(865) = 2.445, p = .015$); la violencia sufrida ($t(840) = 3.832, p < .000$) y violencia total ($t(831) = 3.336, p = .001$).



Con la finalidad de determinar la consistencia interna del instrumento, se calculó la prueba Alfa de Cronbach, misma que arrojó un valor aceptable de .920 (véase, por ejemplo, Magnusson, 1985). Asimismo, con la finalidad de obtener el análisis dimensional del instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales, con rotación Varimax. Con la finalidad de seleccionar e interpretar los factores integrantes, se tomaron como criterio de elección aquellos valores Eigen iguales o superiores a 3.0 (y que tuvieran al menos 2 reactivos por factor). De igual forma, para elegir a un reactivo como perteneciente a un factor, se tomó como criterio que su carga factorial fuese de .400 o mayor (y que ésta fuese positiva). En caso de que un reactivo apareciera en más de un factor, se le clasificó en aquel factor en el cual la carga factorial fuese más alta. Con base en los criterios anteriores, el instrumento arrojó 6 factores que agruparon 60 reactivos y que en conjunto explicaron 43.408% de la varianza (tómese en cuenta que cada uno de los 35 reactivos tiene una variante de violencia cometida y violencia sufrida). La tabla 3 muestra el número de factor, seguido del número de reactivos del mismo, su valor Eigen y los porcentajes de varianza simples y acumulados. La prueba de esfericidad de Bartlett mostró un valor aceptable ($\chi^2(2415) = 33312.255, p. < .000$); la prueba KMO también mostró un valor aceptable ($.822 > .5$). La rotación alcanzó la convergencia en 8 iteraciones.

La tabla 4 muestra la matriz factorial rotada, resultado del análisis efectuado e indica aquellos ítems que cumplieron los requisitos de poseer

Tabla 3. Valores Eigen y porcentaje de varianza explicada del CADRI

<i>Factor</i>	<i>Reactivos</i>	<i>Valor Eigen</i>	<i>% de Varianza</i>	<i>% de Varianza Acumulada</i>
1	16	6.802	9.718	9.718
2	11	6.387	9.124	18.841
3	12	5.673	8.104	26.946
4	14	5.3	7.572	34.518
5	3	3.194	4.563	39.081
6	4	3.029	4.327	43.408

una carga factorial de .400 o superior. Se muestra la distribución de los reactivos en cada uno de los seis factores del instrumento que cumplieron el requisito de agrupar a 2 o más reactivos y poseer un valor Eigen de 2 o superior. Para cada reactivo, se indica su número dentro del instrumento; también se indica si es un reactivo de violencia cometida (.1) o de violencia sufrida (.2). Al lado del reactivo, se indica su peso factorial.

Las tablas 5.1 a 5.6 muestran los reactivos que constituyen a cada factor; se presentan ordenados con base en el valor numérico de su carga factorial (presentada en la tabla 4). Se presenta para cada factor una etiqueta descriptiva.

Tabla 4. Solución Factorial Rotada para el CADRI

<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>	<i>Factor 5</i>	<i>Factor 6</i>
<i>Ítem/Peso.f.</i>	<i>Ítem/Peso.f.</i>	<i>Ítem/Peso.f.</i>	<i>Ítem/Peso.f.</i>	<i>Ítem/Peso.f.</i>	<i>Ítem/Peso.f.</i>
R24.1 /.649	R34.1 /.715	R10.1 /.754	R21.1 /.603	R5.1 /.670	R26.2 /.743
R24.2 /.638	R33.1 /.713	R10.2 /.731	R20.1 /.590	R5.2 /.667	R26.1 /.720
R9.2 /.595	R31.2 /.677	R14.1 /.669	R2.1 /.578	R3.2/.538	R16.2 /.669
R9.1 /.586	R30.1 /.657	R11.2 /.669	R21.2/.569		R16.1 /.669
R12.2 /.584	R34.2 /.656	R1.1 /.666	R15.1 /.551		
R12.1 /.567	R30.2 /.650	R1.2 /.629	R3.1 /.521		
R7.1 /.565	R33.2 /.647	R14.2 /.624	R2.2 /.519		
R7.2 /.554	R31.1 /.615	R11.1 /.595	R20.2 /.515		
R17.1 /.554	R25.2 /.609	R22.2 /.435	R19.1 /.498		
R17.2 /.548	R25.1 /.566	R22.1 /.411	R13.1 /.496		
R32.1 /.532	R8.2 /.510	R18.1 /.410	R19.2 /.482		
R28.2 /.528		R18.2 /.408	R29.1 /.463		
R28.1 /.525			R15.2 /.444		
R32.2 /.486			R23.1 /.436		
R4.1 /.469					
R4.2 /.420					
N=16	N=11	N=12	N=14	N=3	N=4

Tabla 5.1 Reactivos del Factor 1 (violencia verbal y psicológica)

<i>Reactivos que constituyen al factor</i>
24.1 Le culpé por el problema.
24.2 Me culpó por el problema.
9.2 Me dijo algo sólo para hacerme enfadar.
9.1 Le dije algo sólo para hacerle enfadar.
12.2 Me habló en un tono de voz hostil u ofensivo.
12.1 Le hablé en un tono de voz hostil u ofensivo.
7.1 Saqué a relucir algo mal o que él/ella me había hecho en el pasado.
7.2 Mi pareja sacó a relucir algo que yo había hecho en el pasado.
17.1 Le insulté con frases despectivas.
17.2 Me insultó con frases despectivas.
32.1 Le amenacé con dejar la relación.
28.2 Me acusó de flirtear o coquetear con otro/a.
28.1 Le acusé de flirtear o coquetear con otro/a.
4.1 Hice algo para poner a mi pareja celosa.
4.2 Hizo algo para ponerme celoso/a.

Tabla 5.2 Reactivos del Factor 2 (violencia física)

<i>Reactivos que constituyen al factor</i>
34.1 Le empujé o le jaloneé.
33.1 Le amenacé con golpearle o con lanzarle algo.
31.2 Amenazó con herirme.
30.1 Le abofeteé o le tiré del pelo.
34.2 Me empujó o me jaloneó.
30.2 Me abofeteó o me tiró del pelo.
33.2 Me amenazó con golpearme o con lanzarme algo.
31.1 Amenacé con herirle.
25.2 Me dio una patada, me golpeó o me dio un puñetazo
25.1 Le di una patada, le golpeé o le di un puñetazo
8.2 Me lanzó algún objeto

Tabla 5.3 Reactivos del Factor 3 (negociación y comunicación)

<i>Reactivos que constituyen al factor</i>
10.1 Le di las razones por las que pensaba que él/ella estaba equivocado/a.
10.2 Me dio las razones por las que pensaba que yo estaba equivocado/a.
14.1 Di una solución que pensé que nos beneficiaba a ambos.
11.2 Estuvo de acuerdo en que yo tenía parte de la razón.
1.1 Le di razones sobre mi punto de vista en la discusión.
1.2 Mi pareja me dio razones sobre su punto de vista en la discusión.
14.2 Dio una solución que pensaba que nos beneficiaba a ambos.
11.1 Estuve de acuerdo en que él/ella tenía parte de la razón.
22.2 Mi pareja me dijo cuán ofendido/a estaba.
22.1 Le dije cuán ofendido/a estaba.
18.1 Discutí el asunto calmadamente.
18.2 Discutió el asunto calmadamente.

Tabla 5.4 Reactivos del Factor 4 (violencia sexual y miscelánea)

<i>Reactivos que constituyen al factor.</i>	
21.1	Le ridiculicé o me burlé de él/ella delante de otros.
20.1	Dije cosas a sus amigos sobre él/ella para ponerlos en su contra.
2.1	Acaricié sus pechos, genitales y/o nalgas cuando él/ella no quería.
21.2	Me ridiculizó o se burló de mí delante de otros.
15.1	Le amenacé para que no se negase a mantener algún tipo de relación sexual conmigo.
3.1	Traté de poner a sus amigos en su contra.
2.2	Acarició mis pechos, genitales y/o nalgas cuando yo no quería.
20.2	Dijo cosas a mis amigos sobre mí para ponerlos en mi contra.
19.1	Le besé cuando él/ella no quería.
13.1	Le forcé a practicar alguna actividad sexual cuando él/ella no quería.
19.2	Me besó cuando yo no quería.
29.1	Traté deliberadamente de asustarle.
15.2	Me amenazó para que no me negase a mantener algún tipo de relación sexual con él/ella.
23.1	Le seguí para saber con quién y en dónde estaba.

Tabla 5.5 Reactivos del Factor 5 (misceláneo)

<i>Reactivos que constituyen al factor.</i>	
5.1	Destrocé o amenacé con destrozar algo que él/ella valoraba.
5.2	Destrozó o amenazó con destrozar algo que yo valoraba.
3.2	Trató de poner a mis amigos en mi contra.

Tabla 5.6 Reactivos del Factor 6 (autocontrol)

<i>Reactivos que constituyen al factor</i>	
26.2	Dejó de discutir hasta que se calmó.
26.1	Dejé de discutir hasta que me calmé.
16.2	Paró de hablar hasta que nos tranquilizamos.
16.1	Paré de hablar hasta que nos tranquilizamos.

Discusión

En síntesis, los resultados del estudio sugieren que la violencia de pareja difiere entre los estudiantes de las universidades, siendo más alta en la institución poniente y comparativamente más baja en las instituciones sur y centro. Puesto que las muestras de las universidades estudiadas no fueron balanceadas en cuanto a variables demográficas, hay al menos dos de estas variables que podrían explicar las diferencias entre las muestras. En primer lugar, los resultados del estudio sugieren que los hombres reportan

mayor violencia cometida y sufrida. En virtud de que, de las tres muestras, la que mayor cantidad de hombres tiene es la poniente, es posible que este sesgo demográfico permita explicar la diferencia en la violencia de pareja entre estudiantes de las universidades. Otra posibilidad que permitiría explicar las diferencias tiene que ver con la cantidad de individuos de cada institución que viven fuera de la familia de origen. La muestra poniente es la que tiene mayor número de estudiantes viviendo fuera del núcleo familiar y diversos estudios sugieren que esta característica se encuentra ligada a conductas de riesgo, tales como abuso de alcohol (Pulido, Carazo, Orta, Coronel y Vera, 2011b) y promiscuidad (Pulido, de Alba, Cárcamo, Ledesma Reyes y Vargas, 2011a). Dado que abuso de alcohol y promiscuidad han sido asociadas a la violencia de pareja, es posible que los sesgos muestrales expliquen las diferencias entre estudiantes de las instituciones y que una comparación balanceada entre las mismas, mostraría pocas diferencias en violencia de pareja (véase Berkowitz, 1993; Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992). Estudios futuros podrían evaluar esta posibilidad.

La comparación entre los datos producidos por los estudiantes de las tres muestras también sugiere que, independientemente del origen de los mismos, los puntajes de violencia cometida son más bajos que los de violencia sufrida. Este hallazgo quizá podría entenderse en términos de deseabilidad social; es decir, es más fácil reconocer lo que se ha sufrido y no lo que se ha cometido (véase, por ejemplo, Arias y Beach, 1987). A pesar de lo anterior, no debe perderse de vista que la correlación entre la violencia cometida y la violencia sufrida es muy alta (dicho hallazgo puede encontrarse de manera global, pero también observando el comportamiento de reactivos individuales). La alta correlación entre violencia cometida y sufrida es interesante, porque sugiere dos posibilidades intrigantes. En primer lugar, podría sugerir que los individuos buscaran parejas, similares a ellos mismos, en cuanto a sus niveles de violencia. Podría sugerir también que los individuos pronto se adaptan a los niveles de violencia que reciben de su pareja, y que rápidamente responden a éstos de una forma similar (véase, por ejemplo, Andrews, Capaldi, Foster y Hops, 2000; Valois, Oel-

tmann, Waller y Hussey, 1999). Estudios futuros podrían investigar estas dos posibilidades.

Los datos del estudio también sugieren que los diferentes tipos de violencia que se ejercen en las relaciones de pareja, en estudiantes universitarios, podrían diferir en frecuencia. Al parecer, la violencia sexual y la violencia física podrían ser menos frecuentes que la violencia psicológica y la violencia verbal. Este dato coincide en general con lo reportado por Almerás, Bravo, Milosavljevic, Montaña, y Nieves (2002), donde los episodios de violencia extrema son siempre menos frecuentes que los de otros tipos de violencia menos graves; sin embargo, también podría reflejar en cierta medida la dificultad de los individuos para reconocer eventos de violencia extrema, por las consecuencias legales que dichos actos pueden tener. Llama la atención el hecho de que sea precisamente en las conductas más violentas donde se encuentren diferencias estadísticas entre los estudiantes de las universidades muestreadas. Como ya se mencionó, en los estudiantes de la muestra poniente, el elemento masculino es más grande que en las muestras sur y centro. De acuerdo con el metaanálisis conducido por Archer en 2000, aunque hombres y mujeres ejercen la violencia de manera equitativa en la pareja, el análisis cualitativo de la misma muestra que la violencia más extrema es perpetrada con mayor frecuencia por los primeros que por las segundas. Así pues, es posible que un apropiado balanceo por sexos, al llevar a cabo la comparación entre estudiantes de las universidades evidenciaría que las muestras no difieren en violencia extrema. Estudios futuros podrían evaluar esta posibilidad.

En lo correspondiente a las comparaciones de violencia cometida y violencia sufrida por sexo, llaman la atención los puntajes consistentemente bajos de las mujeres y los consistentemente altos de los hombres. Ya que ambos sexos están expuestos ante el mismo fenómeno, ¿por qué la percepción de éste varía de manera tan notable y consistente? La pregunta es todavía más intrigante cuando se lee el metaanálisis de Archer (2000). Como ya se mencionó, el metaanálisis en cuestión sugiere que la violencia en pareja es iniciada en la misma medida por hombres o por mujeres. ¿Entonces por qué se percibe de forma tan contrastante el fenómeno por

cada sexo? Una posibilidad que podría evaluarse en un estudio futuro tiene que ver con los roles sociales tradicionalmente asignados a cada sexo. Quizá en los hombres existe una expectativa social para que ejerzan la conducta violenta y esto los familiariza con la misma (y les facilita su detección); asimismo, en la mujer existe una expectativa social orientada a evitar la conducta violenta (y esto les dificulta su detección). Además, estas mismas expectativas sociales podrían facilitar en los hombres el reporte de las conductas en cuestión, y dificultarlo en las mujeres (véase, por ejemplo, Dion y Dion, 1993; Howard, Qui y Boekeloo, 2002; Molitor y Tolman, 1998; Sharpe y Taylor, 1999).

La comparación por sexos también es interesante en términos del actual debate con respecto de la violencia marital y la violencia de pareja en jóvenes, desatada, en parte, por los dos metaanálisis conducidos por Archer (1999; 2000). En síntesis, los estudios de Archer sugieren una casi perfecta simetría en la violencia de pareja por hombres y mujeres. Dicho autor argumenta que el análisis de la literatura de los últimos años sobre el tema se encuentra sesgado; es decir, la mayor parte de los datos se obtienen de muestras de mujeres, violentadas por sus parejas, que acuden en busca de apoyo psicológico o legal (a organización que atienden estos casos). De acuerdo con Archer, este tipo de muestreo tiende a sobreestimar la violencia ejercida por los hombres y a minimizar aquella cometida por las mujeres. De hecho, los metaanálisis de Archer sugieren que cuando las muestras se toman de la población general, la probabilidad de iniciar un acto violento es igualmente probable en hombres y en mujeres. A primera vista, los datos obtenidos en este estudio parecen guardar poca congruencia con la hipótesis de Archer, ya que la violencia reportada por los hombres es significativamente más alta que en las mujeres. A pesar de lo anterior, el patrón de violencia reportado por los dos sexos es idéntico, reportan poca violencia cometida y mucha violencia recibida. Resultados de mucha violencia cometida, por parte de los hombres, y mucha violencia sufrida, por parte de las mujeres, resultarían más claramente incongruentes con la hipótesis de Archer. Así pues, lo más que puede decirse de los datos del presente estudio es que los estudios sobre el tema, conducidos

con métodos tipo cuestionario, se topan con problemas perceptuales, de deseabilidad social (o ambos), que resulta difícil resolver (véase, por ejemplo, Capaldi y Crosby, 1997; Cascardi, Avery-Leaf, O'Leary y Slep, 1999).

En lo concerniente a las propiedades psicométricas del instrumento, la consistencia interna del instrumento es adecuada. De hecho, un valor como el obtenido supera a los alcanzados por los autores originales (véase Wolfe *et al.*, 2001); los valores de consistencia interna obtenidos también superan a los reportados por Fernández *et al.* (2006). Los valores de alfa de Cronbach obtenidos quizá son muy altos debido a que cada reactivo tiene dos variantes (violencia cometida y sufrida).

En cuanto a la validez de constructo, determinada por el análisis factorial, los datos obtenidos son similares a los reportados por Fernández *et al.*, en el sentido de que el agrupamiento de los reactivos no coincide plenamente con el propuesto por Wolfe y colaboradores. Los datos obtenidos sugieren 6 factores (en lugar de los 5 planteados en el estudio seminal). El factor que explica la mayor parte de la varianza engloba dimensiones relacionadas con violencia verbal y psicológica. En segundo lugar, también hay una dimensión que agrupa, casi exclusivamente, a la violencia física, seguido por un factor que agrupa reactivos relacionados con negociación y comunicación. El cuarto factor agrupa principalmente reactivos relacionados con violencia sexual. En quinto y sexto lugar, aparecen factores que agrupan reactivos difíciles de clasificar; sin embargo, el sexto factor parece centrarse en reactivos relacionados con autocontrol.

En síntesis, los resultados del estudio sugieren que Fernández y colaboradores (2006) tienen razón cuando sugieren que el agrupamiento de los reactivos no coincide con lo reportado por Wolfe *et al.* (2001). Los datos obtenidos también coinciden con los datos de los científicos españoles, en el sentido de que la dimensión de amenazas no es un factor independiente, sino que se agrupa en los distintos factores del instrumento. Durante el estudio, no se exploró la posibilidad de llevar a cabo un análisis de extracción de factores para sólo 5 categorías. Queda, pues, como un pendiente para estudios futuros. En ocasiones, reducir la cantidad de componentes en estudios de extracción de factores puede incrementar el porcentaje de

la varianza explicada y desaparecer categorías que carecen de una temática unificadores (véase, por ejemplo, Field, 2005); ambos aspectos parecen importantes para la plena adaptación del instrumento en México, y tal vez también para la adaptación en España.

REFERENCIAS

- Adanari, P.; Mudgal, J.; Flores, Y.; Rivera, L.; Díaz, J.C. y Salmerón, J. (2007). Determinantes de la violencia de pareja en trabajadoras del IMSS Morelos. *Salud Pública, 49*, 357-366.
- Almerás, D.; Bravo, R.; Milosavljevic, V.; Montaña, S. y Nieves, M. (2002) *Violencia contra la mujer en relación de pareja: América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal.
- Andrews, J. A.; Capaldi, D.; Foster, S.L. y Hops, H. (2000). Adolescent and family predictors of physical aggression, communication, and satisfaction in young adult couples: A prospective analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 195-2008.
- Archer, J. (1999). An assessment of the reliability of the Conflicts Tactics Scales: A meta analytic review. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 1263-1289.
- (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 126*, 651-680.
- y Ray, N. (1989). Dating violence in the United Kingdom: A preliminary study. *Aggressive Behavior, 15*, 337-343.
- Arias, I., y Beach, S. R. H. (1987). Validity of self reports of marital violence. *Journal of Family Violence, 2*, 139-149.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, Consequences and Control*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Bookwala, J.; Frieze, I. H.; Smith, C. y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims, 7*, 2971-311.
- Capaldi, D.M. y Crosby, L. (1997). Observed and reported psychological and physical aggression in young, at-risk couples. *Social Development, 6*, 184-206.
- Cascardi, M.; Avery-Leaf, S.; O'Leary, K. D. y Slep, A. M. (1999). Factor structure and convergent validity of the conflict tactics scale in high school students. *Psychological Assessment, 11*, 546-555.
- Cate, R. M.; Henton, J. M.; Koval, J.; Christopher, F. S. y Lloyd, S. (1982). Pre-marital abuse: A social psychological perspective. *Journal of Family Issues, 3*, 79-90.

- Deal, J. E. y Wampler, K. S. (1986). Dating violence: The primacy of previous experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3, 457-471.
- Dion, K. K., y Dion, K. L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*, 49, 53-69.
- Fernández, A.; Fuertes, A.; y Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validation of conflict in adolescent dating relationships inventory (CADRI), versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 339-358.
- Field, A.P (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: Sage.
- Furman, W. y Flanagan, A.S. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective. En W.K. Halford y H.J. Markman (eds.), *Clinical Handbook of Marriage and Couples Intervention* (179-202). Chichester: Wiley.
- Glass, N.; Fredland, N. y Campbell, J. (2003). Adolescent dating violence: Prevalence, risk factors, health outcomes and implications for clinical practice. *Journal of Obstetric Gynecologic and Neonatal Nursing*, 32, 227-238.
- González, R. y Santana, J. D. (2001b). *Violencia en parejas jóvenes: Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Hijar, M.; Ávila, L. y Valdez, R. (2006). ¿Cuándo usan servicios de salud las mujeres que viven en condiciones de violencia de pareja? *Salud Mental*, 29, 57-64.
- Howard, D.; Qiu, Y., y Boekeloo, B. (2002). Personal and social contextual correlates of adolescent dating violence. *Journal of Adolescent Health*, 33, 9-17.
- Koss, M. P., y Oros, C. J. (1982). Sexual experiences survey: A research instrument investigating sexual aggression and victimization. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 455-457.
- Kyriacou, D.; Mc Cabe, F.; Anglin, D.; Lapesarde, K. J. y Winner, M. R. (1998). Emergency department-based study of risk factors for acute injury from domestic violence. *Annals of Emergency Medicine*, 31, 502-506.
- Magnusson, D. (1985). *Teoría de los test*. México: Trillas.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Marshall, L. L. y Rose, P. (1987). Gender, stress and violence in the adult relationships of a sample of college students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 299-316.

- (1988). Family of origin, violence and courtship abuse. *Journal of Counseling and Development*, 66, 414-418.
- Medina, J. y Barberet, R. (2003). Intimate partner violence in Spain. Findings from a national survey. *Violence against Women*, 9, 302-322.
- Molidor, C., y Tolman, R.M. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence against Women*, 4, 180-194.
- Moreno, F. (1999) Violence between couples. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5, 245-258.
- Póo, A. M. y Vizcarra, M. B. (2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 26, 81-88.
- Pulido, M. A.; Arras, M.; Beauroyre, Y.; Cano, L.; Coss y León, P.; Romo, D.; Vázquez, J. y Villafuerte, D. (2002) Consumo de alcohol y drogas en estudiantes de dos universidades privadas. *Psicología Iberoamericana* 10, 2 pags. 33-41.
- ; Tovilla, A.; Lanzagorta, N.; Espinosa, V.; Mendivil, C.; Calvo, I., y García, G. (2003). Consumo de alcohol y drogas en estudiantes de dos universidades privadas: Resultados de la Encuesta 2002. *Psicología Iberoamericana*, 11, 190-197.
- ; Barrera, E.; Huerta, G., y Moreno, F., (2010). Consumo de drogas y alcohol en dos facultades de la Universidad Intercontinental: Resultados de la encuesta 2008. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, 163-180.
- ; Carazo, V.; Orta, G.; Coronel, M. y Vera, F. (2011a). Conducta sexual de riesgo en estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13, 11-27.
- ; de Alba, F.; Cárcamo, R.; Ledesma, M.; Reyes, V., y Vargas, M. R. (2011b). Religiosidad y abuso de alcohol en dos universidades particulares de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Enviado para dictamen.
- Reuterman, N. A. y Burcky, W. D. (1989). Dating violence in high school: A profile of the victims. *Psychology*, 26, 1-9.
- Rivera, L.; Allen, B.; Rodríguez, G.; Chávez, R. y Lazcano, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24) años. *Salud Pública de México*, 48, 288-296.
- Rodríguez, E. M.; Romero, M.; Durand, A.; Colmenares, E. y Saldívar, G. (2006). Experiencias de violencia física ejercida por la pareja en las mujeres en reclusión. *Salud Mental*, 29, 59-67.

- Sharpe, D. y Taylor, J. K. (1999). An examination of variables form: a social-developmental model to explain physical and psychological dating violence. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31, 165-175.
- Straus, M. A. (1979). Measuring family conflict and violence: The conflict tactics scale. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Tolman, R. W. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims*, 4, 159-177.
- Valois, R. F.; Oeltmann, J. E.; Waller, J. y Hussey, J. R. (1999). Relationship between number of sexual intercourse partners and selected health-risk behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 25, 328-335.
- Vives, C.; Álvarez-Dardet, C. y Caballero, P. (2003). Violencia del compañero íntimo en España. *Gac Sanit*, 4, 268-274
- Wolfe, D. A.; Wekerle, C., y Scott, K. (1997). *Alternatives to Violence: Empowering Youth to Develop Health Relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- ; Scott, K.; Reitzel-Jaffe, D.; Wekerle, C.; Grasely, C., y Pittman, A.L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293.

Profesoras travestis: trayectorias y experiencias

Edmar Henrique Dairell Davi
y Maria Alves de Toledo Bruns

Resumen

En Brasil, las escuelas se constituyen por la dinámica de la diversidad de clases, de las orientaciones sexuales, etcétera. Sin embargo, todavía es posible observar prejuicios que asocian la competencia profesional a la orientación sexual, lo que perjudica el ejercicio de la docencia por aquellos que están “fuera” de la heteronormatividad. Entonces preguntamos ¿qué es ser una profesora travesti? ¿Cómo lidiar con los prejuicios relacionados con la orientación sexual? Nuestro

Abstract

Brazilian schools are constituted in the dynamics of class diversity and sexual orientation, among many other factors. However, prejudice is clearly perceptible in the establishment of a relationship between professional competence and sexual orientation, which hinders those who are seen to be at the margin of heteronormativity from teaching. Thus, we ask: What does being a transvestite teacher mean? How to deal with prejudice related to sexual orientation?

EDMAR HENRIQUE DAIRELL DAVI. Estudiante de Doctorado en Psicología por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto–USP, becario CAPES y Miembro del Grupo de Investigación Sexualidadevida-USP /CNPq. [edmardavi@yahoo.com.br]

Maria Alves de Toledo Bruns. Docente e investigadora del Programa de Posgrado en Psicología de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto–USP, Especialista en Sexualidad, Psicoanalista, Líder del Grupo de Investigación Sexualidadevida-USP/CNPq. [toledobrun@uol.com.br]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 121-142.
Fecha de recepción: 27 de junio de 2011 | Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2011.

objetivo es comprender los significados y sentidos que dos profesoras travestis de 36 años atribuyen a esa experiencia. Para eso, elegimos la perspectiva fenomenológica para analizar sus historias de vida en la interfaz con las historias de género. Las declaraciones de las informantes revelaron los retos de la aceptación por la comunidad escolar, la constitución de un lugar de referencia y la disminución de la desconfianza con relación a su eficiencia profesional.

PALABRAS CLAVE
experiencia de la docencia, escuela, fenomenología.

Our objective is to understand how two transvestite teachers of age 36 experience their career and teaching practices, i.e., the meanings they attribute to their experience. Therefore, we have elected the phenomenological perspective to analyze their life stories in the interface with gender issues. Their statements reveal the challenges of being accepted by the school community, the establishment of a locus of reference in the school and the decline of distrust regarding their professional efficiency.

KEYWORDS
teaching experience, school, phenomenology.

Introducción

Actualmente, vivimos una etapa de transformación de los paradigmas de comportamiento afectivo-sexual en la sociedad. Como ocurre en todos los procesos de cambios, hay contradicciones en este contexto histórico: al mismo tiempo en que se observa la diversidad sexual cada vez menos encasillada, algunas instituciones, grupos e individuos mantienen y refuerzan actitudes de prejuicio, discriminación y violencia.

Ese choque entre la conquista de derechos y la represión a la discriminación ocurre en todo el cuerpo social: en la familia, en la comunidad, en el trabajo y, claro, en la escuela. Una investigación de la Fundación Perseu Abramo del 2009 sobre la existencia o inexistencia de la discriminación contra Lesbianas, Gays, Bisexuales y Travestis/Transexuales (LGBT) en Brasil, enseñó que casi la totalidad de las 2 002 personas respondió afirmativamente que existe la discriminación contra travestis (93%), contra

transexuales (91%), contra gays (92%), contra lesbianas (92%) y, aunque con prácticas discriminatorias menos intensas, 90% de las personas cree que en Brasil hay discriminación contra bisexuales. Sin embargo, cuando les preguntaron acerca de su postura, sólo 29% reconocen que discriminan a los travestis, 28% a los transexuales, 27% a las lesbianas y a los bisexuales y 26% a los gays (Fundación Perseu Abramo, 2009).

Además de que estos datos demuestran que las personas no reconocen que discriminan, enseñan también que quienes reconocen la discriminación contra el grupo LGBTTT constituyen un porcentaje mucho más elevado que los individuos que reconocen la discriminación contra otros grupos socialmente discriminados, como los negros, discapacitados, inmigrantes, etcétera (Prado y Machado, 2008).

Una investigación reciente con 180 escuelas, realizada por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD/MEC) y divulgada por la Facultad de Economía y Administración de la Universidad de São Paulo (FEA/USP), enseñó que la homofobia y la misoginia están presentes en el ambiente de la escuela. La investigación también señala que existe una relación directa entre los índices de discriminación en el ambiente escolar y el bajo desempeño de los estudiantes (FEA/USP, 2009). Los resultados de esas investigaciones revelan que las relaciones de género pasan por la construcción social y cultural con relación al sexo biológico y se reflejan en las relaciones de poder, en el sexismo, en el machismo y en la homofobia, presentes también en la escuela.

Para Jeolás y Paulilo (2009), las cuestiones relacionadas con la homosexualidad en la escuela se presentan históricamente como un tema controvertido y patologizado, percibido de manera conflictiva y con distintos significados: “natural y no natural, moral e inmoral, normal y anormal, legítima e ilegítima, primando algunas veces por la inclusión de los homosexuales y otras por su exclusión y por el no reconocimiento de derechos conquistados con dificultad, siendo necesarios, por lo tanto, proyectos de educación y acciones permanentes con la finalidad de enfrentar las resistencias y contribuir a posibles avances en el combate a la homofobia en nuestra sociedad” (Jeolás y Paulilo, 2009: 150).

Cavaleiro (2009) afirma que la presuposición de la heteronormatividad está muy arraigada en el ambiente escolar y que se discute poco sobre el tema, lo que lleva a creer que la heteronormatividad es el “aire que se respira” en la escuela y [...] de este ‘desconocimiento’ se alimenta y se promueve gran parte de los rituales de rechazo, humillaciones y violencia. Es necesario observar que hay un tipo de ‘silencio deliberado’ cuando se trata de la homosexualidad, ya que, en este caso, ‘el que calla no otorga’. La omisión y la negligencia juntas refuerzan y validan las prácticas homofóbicas” (Cavaleiro, 2009: 162).

De este modo, al pensar en las cuestiones de género y diversidad sexual en la escuela, no podemos dejar de cuestionar el papel de los educadores en la deconstrucción del prejuicio, del estigma o de la discriminación o, al contrario, en su conservación. Al discutir la construcción del masculino y del femenino en la práctica docente, Vianna (2002) señala el discurso de la reproducción/conservación de prejuicios y tabúes que perpetúan prácticas sexistas y jerarquizantes. Para esta investigadora, en los últimos decenios ocurrió un proceso de feminización del magisterio, que se asoció a la disminución de los salarios y a la estratificación sexual de la carrera docente, así como a la reproducción de estereotipos por parte de la escuela.

Esa visión dicotómica que sitúa el masculino y el femenino como categorías excluyentes se extiende a definiciones de qué es ser hombre y qué es ser mujer, de qué es ser profesor y qué es ser profesora en nuestra sociedad (Vianna, 2002).

Este binarismo cristaliza concepciones de cómo deben constituirse las atribuciones masculinas y femeninas y dificulta la percepción de otras formas de establecer las relaciones sociales. Muchas actividades profesionales asociadas al cuidado son consideradas femeninas, como la enfermería, cuidar a niños pequeños, la educación infantil, etcétera. Esa realidad demuestra que la investigación acerca de las diversidades sexuales, de las relaciones de género, de la orientación afectivo-sexual, de la deconstrucción de la identidad masculina y femenina desde la perspectiva biológica, de la diversidad sexual y del trabajo, así como de la identidad profesional de

travestis y transexuales que actúan fuera del mercado de la prostitución ha ocurrido lentamente en los dos últimos decenios (Rodrigues y Nardi, 2009).

Aunque los estudios acerca del magisterio desde la perspectiva de las minorías sexuales y de las relaciones de género sean recientes e incipientes, presentan reflexiones interesantes sobre varios aspectos, como la construcción y experiencia del magisterio, trabajo e identidad docente, alteridad y diversidad, currículo y otros temas (Junqueira, 2009).

Con base en esa incitante realidad, enfocamos nuestra atención a la experiencia de dos travestis que ejercen la docencia en instituciones de enseñanza brasileñas, con el objetivo de comprender los significados y sentidos que dos profesoras travestis atribuyen a esa experiencia, ya que el paradigma de la heteronormatividad en el ámbito de la escuela alimenta la conservación de estigmas, discriminaciones y prejuicios contra aquellos que no se adecuan a los parámetros de ese paradigma.

Buscamos conocer/comprender la percepción que esas docentes travestis tienen acerca de cómo son reconocidas por los padres, alumnos y profesores y cómo la práctica docente ejercida por ellas puede contribuir para suavizar el prejuicio y la discriminación en la práctica docente.

Aunque no haya números precisos sobre esa población o estudios profundos de sus historias de vida, hasta el momento se tiene conocimiento de cinco profesoras travestis en Brasil. Pudimos identificar el caso de Luma Andrade, nacida en el estado de Ceará, Brasil, conocida como la primera travesti que estudió un doctorado en su país, quien actualmente es coordinadora de un grupo de investigación en el Centro Regional de Educación en Vale do Jaguaribe para la capacitación profesional de profesores, así como de Marina Reidel, del estado de Rio Grande do Sul, Brasil, y de Geanne Greggio, del estado de São Paulo, Brasil, quienes actúan en la secundaria y en el bachillerato, respectivamente (Revista Lado A, 2010).

De esa forma, pensar el travestismo como un hecho, un fenómeno uniforme, capaz de ser organizado sistemáticamente en patrones rígidos es una forma ingenua de comprender el mundo y la vida de las minorías sexuales; se trata de un fenómeno pertinente y oportuno para ser pensado actualmente.

Travestis y el mercado laboral: más allá de la prostitución

Algunos estudios han discutido la experiencia de las personas LGBTT en el mercado laboral, cuestionando los prejuicios contra esas personas y su competencia profesional (Biancarelli, 2010; Pelúcio, 2009b).

Para Pelúcio (2009a), el hecho de que un individuo sea travesti no significa que abandone por completo todos los *rasgos* característicos atribuidos a la masculinidad ni que se dedique exclusivamente a la prostitución. Transexuales y travestis, a pesar de que se confunden y actúan muchas veces en el universo de la prostitución, son categorías diferentes dentro de la cultura LGBTT. Los transexuales son aquellas personas que buscan el proceso de transgenitalización como algo necesario a la adecuación del cuerpo y de los órganos sexuales a la identidad de género. Las travestis, por otro lado, no buscan esa transformación genital; asumen otra identidad de género sin alterar sus órganos sexuales (Pinto y Bruns, 2003). Las travestis, sin embargo, cambian su cuerpo con accesorios, silicona, hormonas, cirugías, etcétera. Esas prácticas asumen varios significados y estatus, lo que lleva a algunos investigadores a utilizar el término travestilidad en vez de travestismo, asociando este último a conceptos médico-psiquiátricos (Pelúcio, 2009a).

La discriminación contra gays, lesbianas y bisexuales es una cuestión siempre discutida, que está en evidencia; sin embargo, la situación de las travestis puede considerarse aún más delicada, ya que asumen una sexualidad considerada *trans*, en desacuerdo, por lo tanto, con la visión heterosexuada del mundo, en la cual la sexualidad considerada “normal” y “natural” se limita a las relaciones sexuales entre hombres y mujeres. De ese modo, algunas veces son llevadas a asumir una posición marginal en la sociedad, volviéndose prostitutas (Biancarelli, 2010).

En ningún momento tenemos la intención de sugerir que la prostitución y el travestismo son indisolubles. Sin embargo, para Pelúcio (2009a), la opción de percibir el travestismo asociado a la prostitución es legítima, en especial cuando se observa que el universo de las calles (el barrio chino) es fundamental para la construcción de la persona travesti; es donde

ocurre, por ejemplo, el proceso de *amadrinamiento*, que potencializa las transformaciones realizadas al volverse travesti. Pelúcio (2009b) también afirma que la prostitución, en el caso de las travestis, puede ser entendida de diversas formas: 1) un trabajo que genera ingresos y posibilita un ambiente de sociabilidad; 2) una forma de ascender socialmente, con la garantía de logros materiales y simbólicos; 3) una actividad “sin prestigio” con la cual se involucran únicamente por necesidad financiera y de la cual saldrían tan pronto fuera posible. También es importante resaltar que tales posturas no son inmutables o definitivas y sí percepciones que se cruzan y dialogan.

Rodrigues y Nardi (2009) realizaron una investigación con jóvenes gays acerca de sus perspectivas sobre el mercado laboral y señalan que, como homosexuales, ellos no están insertos en el patrón heteronormativo que muchas veces es exigido por las empresas. Por otro lado, los jóvenes más afeminados, como las travestis y las transexuales, se encuentran doblemente marginados y sólo les queda el llamado mercado “pink”, donde actuarían como peluqueras, manicuristas, asistentes de cocina, maquilladoras, profesionales del sexo, etcétera, profesiones normalmente con un bajo nivel de remuneración y capacitación. “Al vivir contrarios a ese dispositivo de normalización, la posible inserción de estos sujetos cambia de manera radical en el mundo laboral. Tales estadísticas de vida se ubican en el ámbito ininteligible/abyecto, ya que son afeminados, no son personas exitosas, bien portadas o intelectualizadas, en fin, no son dóciles” (Rodrigues y Nardi, 2009: 139).

La población LGTTB sufre discriminación en diversos momentos y bajo diversos aspectos de la vida. Las travestis, por ejemplo, al asumir un modo de vida distinto de las demás personas, se ven forzadas a dejar sus familias desde la adolescencia y terminan sin lograr oportunidades de trabajo y de capacitación (Rodrigues y Nardi, 2009).

Desde esa trayectoria, reafirmamos que socializar la experiencia de esas travestis contribuirá para mejorar la comprensión del mundo y de la vida de profesoras travestis, para incentivar otras investigaciones pertinentes y suavizar el prejuicio y la discriminación que hay en esas prácticas.

Método

Las historias de vida presentadas en este artículo, que abordan las cuestiones de género, fueron sometidas a la perspectiva fenomenológica, metodología que permite ampliar la comprensión del fenómeno indagado, utilizando las experiencias de los propios individuos y los significados que estos individuos le atribuyen.

En este sentido, es esencial el discurso de quien experimenta el fenómeno indagado, es decir, la descripción subjetiva del fenómeno. Bruns (2007) señala cuatro pasos de reflexión para realizar el análisis fenomenológico. El primer paso se caracteriza por la transcripción de las declaraciones de los colaboradores y por la lectura amplia de todas las entrevistas de principio a fin, con el objetivo de familiarizarse con la descripción de la experiencia vivida y de asimilar el sentido general del fenómeno estudiado. El segundo paso se caracteriza por la intención de elaborar el desglose de las unidades de significados, que se extraen después de la relectura de cada declaración, teniendo en consideración que no existen por sí solas; existen *sólo* en relación con la perspectiva e interrogación que el investigador dirige al fenómeno. El tercer paso se caracteriza por el agrupamiento de las unidades de significado por el investigador, que procura establecer temas o categorías que expresen el *insight* psicológico que contienen, es decir, transforma el lenguaje coloquial del entrevistado en discurso psicológico. En este momento, cabe al investigador elegir el abordaje teórico que utilizará para analizar el fenómeno. El cuarto y último paso se basa en la síntesis e integración de los *insights* de todas las unidades de significado, obtenidas en el tercer momento, que pueden agruparse en temas o categorías, de acuerdo con las convergencias o divergencias de los significados atribuidos por los entrevistados y que constituyen los aspectos esenciales de la estructura comprensiva general del fenómeno.

Al final de este proceso, el fenómeno debe ser enseñado al investigador en sus características fundamentales vistas desde la perspectiva del enfoque psicológico. Al centrar la atención en un fenómeno, es necesario

que la explicitación y argumentación del autor sean suficientes para que el lector pueda comprenderlas.

ACCESO A LAS INFORMANTES

Para realizar este estudio, entrevistamos a dos profesoras travestis y el criterio utilizado para su elección fue que aceptaran participar en la investigación. El contacto con estas dos entrevistadas se dio por medio de una organización no gubernamental que actúa en la defensa de los derechos de la población LGBTT. Después de contactarlas, les explicamos el objetivo de la investigación: la búsqueda por comprender el sentido y el significado que atribuyen a la práctica docente y el modo en que ellas, como travestis, experimentan esta práctica.

Después de exponer este objetivo y de la aceptación de las profesoras travestis mencionadas (identificadas aquí como “informantes”) para participar en el estudio, concertamos las entrevistas de manera individual en sus residencias o en otro local elegido por ellas. Antes de realizar la entrevista, se presentó y firmó el Término de Consentimiento Libre y Aclarado para resguardar el derecho de las informantes.

INSTRUMENTOS

Utilizamos una entrevista abierta mediada por una cuestión orientadora que fue inicialmente presentada de la siguiente forma: “Hable acerca de su experiencia y de su trayectoria como docente travesti”. Esta cuestión orientadora fue reestructurada algunas veces durante la entrevista, con la finalidad de facilitar a las entrevistadas la comprensión de sus matices.

Se les aseguró total sigilo en cuanto a su identidad y, con su autorización, los discursos fueron grabados y descritos en su totalidad. Los encuentros duraron un promedio de 40 minutos y fueron analizados después, conforme a la metodología cualitativa fenomenológica que ya fue definida en este trabajo. Debido a la cuestión del sigilo y de la protección de la identidad, los nombres de las informantes fueron alterados.

EL PERFIL Y LA VOZ DE LAS INFORMANTES

Las dos profesoras entrevistadas tienen 36 años. Vera es soltera, se graduó en letras y trabaja como profesora desde hace 18 años. Además de ser docente en escuelas privadas de secundaria y bachillerato, también imparte clases de portugués en dos universidades.

Diana también es soltera, se graduó en geografía y actúa como docente desde hace 10 años. Además, es coordinadora de proyectos que discuten la sexualidad y la afectividad dentro de la escuela.

Abajo se encuentran las categorías y los discursos de las informantes.

De profesor a profesora

Vera: “Me acuerdo que la transformación empezó en 1990, cuando iniciaba la graduación; fue cuando se dieron los cambios más bruscos. Cuando entré a la universidad, creo que era la única alumna del periodo de la mañana que usaba tacones para ir a la facultad, mientras todos iban en tenis. Ya era mi intención cambiar y lo puse en práctica. Fue muy rápido, porque eso va gradual, las personas cuestionan mucho esa cuestión de la gradualidad, ¿no? Y eso genera más polémica. Pero si haces todo de un solo golpe, el susto es sólo uno, y resuelves todo de una vez, no dejas que las personas sigan comentando. En 1993, yo ya enseñaba como parte de mis prácticas profesionales en la escuela E. J. S. y en ese ínterin la transformación ya estaba totalmente efectuada, consolidada.”

Diana: “Empecé a trabajar en escuelas del Estado en 1990, pero yo estaba dentro del patrón gay normal. Entonces empecé el proceso de hormonización, pero como estaba en periodo probatorio, me daba miedo que me exoneraran. Además, también me daba miedo que alguien dijera que mi orientación sexual no se adecuaba al salón de clases. Yo pensaba así: ‘Mira, ¡te van a punir!’ Entonces me fui transformando a los pocos. Y mientras iba cambiando mi cuerpo, trabajaba eso en la cabeza de los alumnos, padres, hasta llegar a la etapa que yo quería.”

Estos relatos nos permiten ver que, aunque adoptaron estrategias distintas para asumir la condición de travesti, ambas profesoras demostraron

preocupación con la manera como las demás personas reaccionarían a su nueva condición. Vera, más asertiva, busca establecerse más rápido, mientras que Diana se preocupa con el periodo probatorio y con su situación de recién contratada.

Otro aspecto interesante es que ellas mismas se ocuparon de la transformación de sus cuerpos. Aquí, la cuestión corporal asume un significado importante, porque es en el cuerpo que la cultura sienta los significados de qué es ser hombre o mujer. A lo largo de los tiempos, los sujetos han sido clasificados, jerarquizados y definidos por la apariencia de sus cuerpos, a partir de los patrones y referencias, de las normas, valores e ideales de la cultura (Leite Júnior, 2008). El color de la piel, el formato de los ojos, de la nariz o de la boca, la presencia de vagina o pene, el tamaño de las manos son siempre representados culturalmente y así es como se vuelven (o no) marcas de género, de etnia e incluso de clase y nacionalidad.

Aquellos o aquellas que traspasan las fronteras de género, como nuestras informantes, o que, de alguna forma, confunden las señales consideradas “específicas” de cada uno de esos territorios son marcados como sujetos distintos o desviantes. Como resultado, “así como cruzadores ilegales de territorios, como migrantes clandestinos que escapan del lugar donde deberían permanecer, estos sujetos son tratados como infractores y deben ser punidos [...] Posiblemente experimentarán el desprecio o la subordinación. Probablemente serán etiquetados (y aislados) como ‘minorías’. Tal vez sean soportados, mientras encuentren sus guetos y permanezcan circulando en estos espacios restringidos” (Louro, 2003: 45).

De esa forma, el miedo es algo presente en la experiencia de transformación de estas profesoras, principalmente porque se rehusaron a permanecer en los “guetos” o en los lugares prescritos. Ellas tienen la iniciativa de cambiar sus cuerpos, de romper con los patrones y buscan el espacio público para actuar, sin mantenerse aisladas en el “submundo” (Leite Júnior, 2008). Al considerar la existencia de la discriminación y de la violencia, es un hecho que nuestras informantes asumieron un doble riesgo y, en ese sentido, el miedo y la inseguridad son respuestas esperadas. Eric Rofes, profesor y activista homosexual estadounidense, al hablar de

su experiencia, cuestiona si existe alguna forma por la cual los docentes gays y transgéneros puedan situarse con relación a las actividades realizadas en el ambiente LGBTT sin negar su interés o participación personal en estas actividades y sin sentir vergüenza o temor al rechazo en la profesión. El profesor también pregunta: “¿Serán las únicas alternativas para los profesores gays permanecer castamente solteros y asexuados, tener un maravilloso compañero monógamo por toda la vida, o mantener una separación estricta entre nuestras comunidades, prácticas sexuales y nuestra profesión?” (Rofes, 2005: 144)

Esa separación entre la orientación sexual y la actividad docente está presente en el cotidiano de las profesoras travestis. Y el miedo también permea las elecciones de la trayectoria profesional, como veremos a continuación.

La competencia profesional versus la orientación sexual

Vera: “Tuve un profesor en el segundo periodo, el profesor A. C., de teoría literaria, pero yo, particularmente, no lo consideraba bueno y se lo dije. Quedé reprobada por medio punto, y el día en que me reprobó, él me dijo: ‘Mira, creo que debes desistir del curso porque no podrás con él’. Y lo más interesante es que ¡él es gay! [...] En todas las escuelas donde trabajé, sólo tuve problemas con un coordinador. Fue en la escuela F., donde trabajé por 9 años. Y en mi último año en esa escuela, tuve un problema muy grave con el coordinador que acababa de entrar, creo que porque es homofóbico, lo que es de conocimiento de todos. Pero gracias a eso tuvieron que inventar una historia para justificar mi salida. Porque mi salida generó una repercusión dentro de la escuela. Los padres de los alumnos cuestionaban dónde yo estaba, porque ellos confían completamente en mi trabajo.”

Diana: “En mi casa nadie nunca cuestionó o asoció de forma negativa mi orientación sexual y el hecho de ser travesti con el magisterio. La aceptación es muy grande. Claro que te das cuenta de que hay gente que se ríe, pero puedo decir que la aceptación es de casi 90% [...] Me acuerdo de algunas situaciones malas, algunos casos de discriminación quedan grabados en la memoria. Hubo una profesora que dijo que le parecía ab-

surdo que un hombre con pechos diera clases, que eso iba en contra de los principios de los padres, de los alumnos y de la escuela. Entonces le dije que la cuestión es la clase, si el alumno está aprendiendo, independientemente del hecho de que tenga pechos, de que tenga alas, lo que importa es el proceso de aprendizaje del alumno. Si tengo alas, cuernos, pechos, si soy un mutante, cualquier otra cosa, eso no es problema, si el alumno está aprendiendo.”

Por estos relatos, observamos que en algún momento las dos profesoras fueron cuestionadas acerca de su capacidad de actuar como docentes. En la familia, en la escuela o durante su formación, las críticas vinieron de diferentes personas. Desafortunadamente, esa perspectiva de juzgar la capacidad profesional a partir de la orientación sexual es algo arraigado en nuestra cultura.

Para Prado y Machado (2008), este proceso de evaluación ocurre a partir de la transformación de las diferencias en desigualdades, las cuales interpretan las diferencias humanas a partir de la lógica de la jerarquización social, es decir, transforman sutilmente los procesos de jerarquización en distintos niveles de desigualdades. Éstos, a su vez, colocan en el interior de esas jerarquías una escala que considera a algunos más aptos que otros, ya sea en el ejercicio de la sexualidad, en la ocupación de cargos, en la resolución de problemas o en la garantía de los derechos sociales de la ciudadanía.

Las características atribuidas a las personas no sirven solamente para la construcción de una supuesta identidad. Para Goffman (1978), la discrepancia entre la identidad social virtual (aquello que se espera) y la identidad social real (como la persona actúa) origina el estigma que, a pesar de ser una característica cualquiera, pone a la persona que la posee en una posición de descrédito.

Las relaciones de género son relaciones de poder que afectan a todas las personas. El modelo hegemónico de masculinidad y feminidad, en todos sus detalles, puede causar angustia y sufrimiento a todos los sujetos: homosexuales, heterosexuales o cualquier otra persona que viva su sexualidad o identidad de género de maneras diversas.

Así, estamos de acuerdo con Louro (2004) cuando afirma que en la escuela “el salón de clases puede ser considerado el espacio privilegiado y propicio para instigar y conjeturar la construcción de nuevas prácticas sociales y afectivas, de nuevas formas de actuar y pensar que se hacen necesarias, ya que es donde se implementan las prácticas educativas que harán posibles los cambios y transformaciones sociales” (Louro, 2004: 34).

La relación con los padres y los alumnos

Vera: “Que yo me acuerde, ningún padre me ha cuestionado hasta hoy. Al contrario, varios padres me han elogiado. Hubo uno que se me acercó una vez y me dijo: ‘Si me pides que venga a la escuela porque mi hijo se portó mal, les pego a ti y a él. Entonces, si se porta mal, pégale, le puedes pegar, te estoy dando autonomía’. Esa historia se me quedó grabada y me acuerdo de ella cada vez que un alumno se porta mal, me acuerdo de ese padre. Todos los padres de los alumnos me conocen, porque voy a todas las reuniones.”

Diana: “Tengo el respeto de los padres y de los alumnos. Nunca ningún padre se me acercó y cuestionó mi orientación sexual o mi capacidad para dar clases. No sé si por miedo o respeto. Creo que como los medios de comunicación muestran mucho a los homosexuales y existe eso de las leyes, la discriminación, las leyes en contra de eso... no sé si sea por miedo o respeto. Nunca he tenido problemas con los alumnos con relación a mi orientación sexual. Los alumnos se vuelven mis amigos, porque trabajo mi contenido, trabajo también con orientación sexual.”

Para Peres (2009), en los últimos años, dentro de las escuelas hubo un cambio significativo en la postura de estudiantes que se identifican con el público LGBTT. Si antes esos estudiantes eran simplemente invisibles, si pasaban toda su trayectoria escolar en el clóset (aunque de vidrio), hoy esos jóvenes están asumiendo sus identidades y enfrentando a la escuela, los profesores, los directores y los compañeros, en la búsqueda por sus derechos. Es decir, un importante factor movilizador de esas escuelas ha sido no sólo la violencia explícita contra estudiantes LGBTT, sino la postura combativa de esos jóvenes frente a un contexto escolar homofóbico.

Peres (2009) también afirma que, además de las políticas públicas, de los programas y proyectos, los jóvenes merecen el mérito por gran parte del movimiento de transformación de las escuelas. En ese mismo sentido, Vianna y Diniz (2008) señalan que los estudiantes con un “nuevo perfil” claman por nuevos espacios en la escuela y, por qué no, por nuevas formas de sociabilidad.

La fuerza política del movimiento LGBTT ha sido significativa y ha traído a este público más aceptación y visibilidad. No puede decirse que la situación ya ha llegado a niveles óptimos, pero las barreras y la discriminación están más blandas para los jóvenes homosexuales de hoy que hace 30 años (Cavaleiro, 2009). Al contar con las profesoras travestis en la escuela, para estos jóvenes se construyen puntos de referencia y de soporte dentro del ambiente escolar.

Los padres de los alumnos, por su parte, asumen una postura de confianza en relación con las profesoras, porque sus hijos se identifican con ellas. Según sus relatos, las profesoras también procuran reforzar su competencia y actuar de manera profesional, para evitar cualquier descrédito o cuestionamiento sobre su papel en la escuela.

Relaciones con los compañeros de profesión

Vera: “Como profesora, como alumna, no me gusta estar en tercero, cuarto, quinto lugar. Me gusta estar hasta adelante; si voy a hacer algo, lo hago bien. Suelo bromear que hay dos cosas en la vida que hago bien: manejar y dar clases [...] Hay algo interesante, este año voy a recibir un homenaje muy bonito, un grupo de graduandos me eligió como madrina de su grupo. Al principio hubo un poco de alboroto, pero ya no. Entonces, yo creo que no tengo problemas con los alumnos, ellos y mis compañeros de profesión me respetan mucho. A fin de cuentas tengo 18 años de magisterio y eso no se puede cuestionar, ¿verdad?”

Diana: “Y hubo una escuela donde pasé por una situación de represalia muy grande. Yo me presenté como candidata para directora de la escuela, gané las elecciones, la comunidad votó 99% por mí y el colegiado hizo una represalia. Los profesores no aceptaron mi victoria. Los padres,

los alumnos, los técnicos administrativos me apoyaron. Entonces, los profesores dijeron que no aceptarían a un travesti en la dirección de la escuela, como su jefe. La represalia fue masiva. Ellos contaron con la ayuda de los inspectores de la superintendencia. La superintendente de enseñanza se enteró de eso y no hizo nada. Y empezaron a aparecer cartas anónimas en mi nombre diciendo que yo acosaba a los alumnos dentro del baño.”

A partir de los relatos anteriores, es posible asimilar que existe un lugar para la profesora travesti. Vera fue agraciada por los alumnos con el título de madrina del grupo y eso generó una pequeña incomodidad. El caso más serio fue la postura de la escuela en relación con la elección de Diana. Puede observarse que existe un lugar determinado de aceptación y de tolerancia, un límite para aquellos que son vistos como intrusos en el mundo de la “normalidad” heterosexual. El diferente es aceptado mientras no rebase las condiciones que le fueron determinadas, la línea que le fue marcada. Según lo que nos enseñan Prado y Machado (2008) acerca de la sutil transformación de los procesos de jerarquización en distintos niveles de desigualdades —a la que añadimos prejuicios—, en este caso, parece que hay una restricción “establecida”: se puede tener a una compañera travesti en la escuela, pero no en la dirección tomando decisiones.

No puede dejar de señalarse también la cuestión de la relación de poder que, según Louro (2004), existe en todas las relaciones. En este caso, queda claramente ilustrado el juego de fuerzas institucionales: se demuestra quien manda o quien no puede mandar. El control y la elaboración de las normas pasan por las manos de aquellos considerados “normales”. A los “diferentes” cabe la vigilancia y la sospecha y no el poder.

En la declaración que a continuación reproducimos, podemos observar qué piensa un profesor homosexual acerca de la relación entre su profesión y su orientación sexual:

No creo que sorprenda que algunos de nosotros, profesores gays, que atravesamos por situaciones peligrosas, tengamos dudas sobre el riesgo de declararse homosexual. Los profesores gays se sienten vulnerables, el profesorado como grupo es, probablemente, el segmento más

opaco de la comunidad gay. Tenemos miedo a declarar nuestra homosexualidad y no sólo a arriesgarnos a perder el empleo, sino también el apoyo y el respeto de nuestros compañeros, superiores, alumnado y comunidad (*apud* Rofes, 2005: 146).

Al incorporar diferentes acciones a la práctica docente hegemónica y contestarla —*i.e.*, concursar por ella—, al inventar y pluralizar el ser profesor/profesora, nuestras informantes inauguraron nuevos espacios en el magisterio, nuevos personajes, ambientes micropolíticos que definden el cuestionamiento del control y de la sumisión. Sin embargo, lo que observamos en esos dos relatos es que ese cuestionamiento continúa siendo un reto para la escuela.

De la abyección a un lugar de referencia

Vera: “La relación al inicio nunca es tranquila. Ya he pasado por situaciones penosas, en las cuales me daba cuenta de que el alumno iba a decir algo, pero no lo hizo. Pero hoy, a partir del momento en que cambié mi nombre, mi nombre social ya es otro, la tarjeta identificativa es otra, todo trae el nombre de la profesora Vera, los alumnos ya no cuestionan. Porque, antes del cambio, la tarjeta identificativa traía un nombre masculino y había una persona femenina delante de ellos. Eso causaba mucha polémica [...] No me acuerdo cuántas veces no pude llegar a casa a tiempo para comer, porque algún alumno quería platicar con alguien. Hubo un alumno, hace dos años, que se acercó y me dijo: ‘Profesora, necesito hablar con usted sobre algo muy serio [...] Profesora, me acosté con una chica y no usé preservativo, y he sentido una comezón diferente’, y fue entrando en detalles de lo que estaba pasando. Habló de cosas íntimas conmigo, pero no habló con la familia. También ha habido alumnas que yo sabía que eran lesbianas, pero como nunca habían dicho nada, uno no cuestiona, y una de ellas me dijo: ‘Profesora, qué bonitos zapatos, ¿dónde los compró? Porque quiero comprar uno así para mi novia’. La pista que ella me dio para contarme que era lesbiana fue mencionar a la novia. Entonces, es aquel mensaje que está ahí, que entiendes si quieres.”

Diana: “En esa escuela donde trabajo ahora, mi forma de ser al inicio les pareció rara a los alumnos. Pero ahora con las actividades que realizo, están más a gusto [...] Yo trabajé los últimos dos días, no [...] mejor dicho, yo trabajé en esos dos últimos talleres: valores, jerarquía de valores, homofobia, esas pulseritas del sexo que ellos me pidieron que tratara, y el *sex-teen*, que son esas imágenes eróticas de adolescentes en Orkut [...] Yo recomiendo el trabajo sobre diversidad a otros profesores, porque tengo mucho material. Soy la coordinadora del programa [...] pero los profesores no tratan estos temas. No hacen nada o se quejan que tienen que enseñar su materia y ya. A veces, cuando quiero que algún alumno salga del salón para participar en talleres sobre sexualidad y afectividad, ellos no lo dejan salir y dicen que están enseñando un tema. Tengo algunos alumnos aquí que son gays y están en la fase de descubrimiento; ellos son muy problemáticos, son indisciplinados, quieren llamar la atención, y sería interesante que participaran en los talleres. Pero al final no salen del salón para participar.”

Según sus relatos, nuestras informantes, al inicio de sus actividades docentes, se sentían como “pez fuera del agua”, ya sea porque los nombres en las tarjetas identificativas o en las agendas eran distintos o porque eran profesoras “diferentes”, como mencionó Diana. A pesar de que se sentían un poco desplazadas, ellas se adecuaron a la estructura de la escuela y pasaron a tener un tipo de responsabilidad: lidiar con y orientar sobre la sexualidad de adolescentes y jóvenes adultos. Al transformarse en personas de referencia, construyen dentro de la escuela un papel o función.

Existe un aspecto positivo derivado de ese éxito; consiste en la conquista de la confianza y del respeto de los alumnos. También puede observarse que la escuela pasa a contar con alguien que se hace cargo de ciertas demandas de los estudiantes; son demandas que muchas instituciones, por lo general, tienen dificultades para resolver o siquiera se enteran.

Por otro lado, podemos cuestionar si la frecuente asociación de la población LGBTT con las problemáticas sexuales, DST/SIDA y otros temas relacionados no constituye un proceso de estigmatización.

Pelúcio (2009b), al investigar los programas de prevención DST/SIDA en São Paulo, señala que el discurso preventivo parece no considerar que el

problema de las travestis sea el *estigma* y no las DST/SIDA. Así, las medidas de prevención dirigidas a ellas no son totalmente efectivas, porque las condiciones en las cuales viven no cambian. Lo que las expone a un “riesgo” permanente no es una enfermedad que puede tardar hasta diez años para manifestarse, y sí el dolor del estigma que las corre de su casa, cierra las puertas de la escuela y, consecuentemente, limita las posibilidades del mercado laboral. Esa constante abyección restringe sus vidas al competitivo mercado del sexo, a las esquinas, a la noche.

En lo que se refiere específicamente a las demandas de las travestis con relación a la salud, lo que pude observar es que son distintas de lo que el sistema público de salud les ofrece. Al no reconocer el deseo de las travestis como algo ponderable, el proyecto de ciudadanía del modelo preventivo se desvanece: sale la ‘c’ y entra la ‘s’. SIDadanizadas, las travestis tienen que abdicar de una cultura propia, sin una contrapartida que haga sus vidas más habitables (Pelúcio, 2009: 132).

Las conquistas de las profesoras travestis dentro de las escuelas donde actúan son evidentes en sus relatos. Sin embargo, hay que reflexionar acerca de esa asociación entre la salud sexual y el público LGBTT, como si esa población sólo pudiera contribuir a esos temas, restringiendo su actuación profesional a su orientación sexual (Pelúcio, 2009b).

Es esencial que la escuela discuta la responsabilidad de todos los profesores para trabajar los temas transversales como la sexualidad, la afectividad y el respeto a las diferencias. No podemos olvidar que todos los profesores enseñan mucho sobre sexo, independientemente de reconocerlo o no. Según Rofes (2005), “lo que decimos y lo que callamos, lo que se expresa y lo que se silencia da lugar a un conocimiento de grandes implicaciones para nuestros alumnos” (Rofes, 2005: 159).

Consideraciones finales

El análisis comprensivo de los discursos de las informantes nos permitió ver, según los significados por ellas atribuidos a la experiencia de la docencia, que si el comienzo de la trayectoria fue marcado por la inse-

guridad y por el miedo, al hablar del presente las profesoras travestis se sienten recompensadas por las relaciones afectivas que gozan en las escuelas donde actúan.

Esas profesoras demostraron sentir satisfacción en el desempeño como docentes. Las relaciones con los padres y el reconocimiento de los alumnos fueron aspectos importantes para la permanencia en el trabajo de magisterio. Ambas hablaron de las dificultades enfrentadas en la búsqueda por sus carreras, los percances y la inseguridad al comenzar la trayectoria docente. Sin embargo, mencionaron también el orgullo de ser profesoras y de sus expectativas sobre su papel en la escuela. Para ellas, además de impartir clases, ser docente significa actuar y acoger a los alumnos en su diversidad. Ocuparse de la cuestión de la diferencia es un tema esencial para ellas, pues en ese camino trabajan su propia aceptación dentro de la escuela.

La investigación descrita a lo largo de este artículo tiene carácter introductorio, ya que todavía hay pocas investigaciones sobre la experiencia del magisterio por profesoras travestis. Este tema aún puede ser ampliado y profundizado con el relato de otros sujetos que viven esta situación, con reflexiones acerca de cómo los ven los alumnos, y de profesores “diferentes” de los patrones impuestos por la escuela, por ejemplo, una profesora travesti o transexual; el modo en que los demás miembros del cuerpo docente se relacionan con un compañero de trabajo “diferente”; el interés de los padres en relación con cuestiones de diversidad sexual en la escuela y la existencia o consecuencias/beneficios de políticas públicas efectivas que subvencionen ese tipo de experiencia docente.

Son muchas las cuestiones que permanecen sin respuestas, pero podrán ser respondidas o multiplicadas a medida que otras personas se interesen por el tema o cuando otras profesoras puedan ser entrevistadas. Esto sería importante para profundizar el cuadro de referencias y experiencias de estas personas sobre la docencia y las diversas relaciones desarrolladas en el ambiente escolar, todavía marcado por la hostilidad en relación con el ejercicio de la diversidad sexual, lo cual genera el aislamiento y el rechazo de los jóvenes homosexuales y, en consecuencia, aumenta las tasas de evasión que son significativas para esta población (Peres, 2009).

Es fundamental destacar que las profesoras travestis, aunque sean pocas, ocupan espacios importantes en las escuelas. Esperamos que estos espacios se multipliquen y se diversifiquen y no permanezcan vinculados sólo a la educación sexual o a proyectos sobre afectividad. Se requiere que los demás profesores empiecen a dividir o asuman estos proyectos para demostrar que la diversidad sexual puede ser tratada por todos como un tema transversal. Esperamos también que las profesoras puedan asumir puestos y responsabilidades en el ámbito de la escuela con respeto y profesionalidad, pues el ejercicio y el derecho a la ciudadanía no se limitan al salón de clases.

REFERENCIAS

- Biancarelli, A. (2010). *A diversidade sexual revelada*. São Paulo: CRD/CRT.
- Bruns, M. A. T. (2007). *A redução fenomenológica em Hurssele e a possibilidade de superar os impasses da dicotomia subjetividade-objetividade*. En M. A. T. Bruns y A. Holanda (orgs.) (2007). *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Alínea.
- Cavaleiro, M. (2009). Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. En M. Figueiró (org.) (2009). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL.
- Facultad de Economía y Administración—FEA/USP (2010). Painele-Pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento. Recuperado de <http://www.fea.usp.br> el 10 de diciembre de 2010.
- Fundación Perseu Abramo (2009). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*. Recuperado de <http://www.fpa-bramo.org.br> el 11 de diciembre de 2010.
- Goffman, E. (1978). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Jeolás, L. y Paulilo, M. (2009). Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino médio: continuidades e rupturas. En M. Figueiró (org.) (2009). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL.
- Junqueira, R. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC.
- Leite Júnior, J. (2008). *Nossos corpos também mudam. Sexo, gênero, e a invenção das categorias travesti e transexual no discurso científico*. Tesis de doctorado

- (Ciencias Sociales), Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- . (2004). *O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pelúcio, L. (2009a). Gozos ilegítimos: tesão, erotismo e culpa na relação sexual entre clientes e travestis que se prostituem. En M. Dias-Benitez y C. Figari. (2009). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond.
- . (2009b). *Abjeção e desejo. Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS*. São Paulo: FAPESP.
- Peres, W. (2009). Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. En R. Junqueira, R. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC.
- Pinto, M. J. y Bruns, M. A. T. (2003). Avaliação psicológica em transexualidade no Hospital de Base de São José do Rio Preto. En T. R. Vieira y L. A. S. Paiva. (orgs.) *Identidade Sexual e Transexualidade*. São Paulo: Roca.
- Prado, M. y Machado, F. (2008). *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez.
- Revista Lado A*. (2010). *Professora travesti do Ceará coordena programa de capacitação profissional para professores*. Recuperado de <http://www.revistaladoa.com.br> el 2 de diciembre de 2010.
- Rodrigues, M. y Nardi, H. (2009). Diversidade sexual e trabalho: reinvenções do dispositivo. *Revista Bagoas*, 1 (3), 130-145.
- Rofes, E. (2005). La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. En S. Talburt y S. Steinberg (eds.). *Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 140-165.
- Vianna, C. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17 (18), 46-63.
- Vianna, C. y Diniz, D. (2008). Em foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. *Psicologia Política*, 8 (16), 32-44.

Modelo de autoeficacia y habilidades ambientales como predictores de la intención y disposición proambiental en jóvenes

Jorge Raúl Palacios Delgado
y José Marcos Bustos Aguayo

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue obtener, en un modelo de trayectorias, la relación estructural de la autoeficacia y las habilidades ambientales con la disposición e intención de conservar el ambiente (MAHDI). Se plantea que la autoeficacia y las habilidades ambientales inciden en forma directa sobre la conducta proambiental e indirecta a través de la intención y disposición ambiental. Se midieron esos constructos con cinco escalas en una muestra de 300 jóvenes en México. Los resultados

Abstract

The objective of this research was to obtain, in a path model, the structural relationship of self-efficacy and environmental skills with the willingness and intention to preserve the environment (Mahdi). We propose that self-efficacy and environmental skills directly affect pro-environmental behavior and indirectly through environmental disposition and intention. These constructs were measured with five scales in a sample of 300 Mexican youngsters (between 12 and 28, mean 16.77). The results revealed

JORGE RAÚL PALACIOS DELGADO. Doctor en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México. [kobuj@yahoo.com.mx]

JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO. Doctor en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México. [marcos.bustos@unam.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, junio-diciembre 2012, pp. 143-163.
Fecha de recepción: 13 de enero de 2012 | Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2012.

revelaron que quienes poseen mayores habilidades ambientales y una elevada capacidad para conservar el ambiente son más proambientales, además de tener una mayor intención y disposición de ser ecológicamente responsables. La discusión analiza la utilidad de los resultados, así como las implicaciones prácticas para los programas de educación ambiental.

PALABRAS CLAVE

estimación estructural, modelo de trayectorias, cuidado ambiental.

that those with higher environmental skills and a high capacity to conserve the environment are more environmentally friendly as well as having a greater intention and willingness to be environmentally responsible. The discussion examines the usefulness of the results, as well as practical implications for environmental education programs.

KEYWORDS

structural equation, path analysis, environmental care.

Introducción

La adquisición de la conducta ambientalmente responsable se reconoce como una meta de la educación ambiental (Sia, Hungerford y Tomera, 1985-1986) y de la psicología del desarrollo sustentable (Schmuck y Schultz, 2002) o de la conservación (Clayton y Myers, 2009). Existen varias contribuciones que han intentado mostrar la incidencia que la psicología ambiental tiene en el cuidado del ambiente; en general, muestran cómo los factores psicoambientales afectan la conducta, la emoción y la cognición (Geller, 2002). La literatura concerniente a este campo cuenta con una serie de modelos (Bamberg, 2003; Bamberg y Möser, 2007; Hines, Hungerford y Tomera, 1986-1987; Vining y Ebreo, 2002), resultado de la revisión de trabajos vinculados con la conservación del ambiente y de la predicción de la conducta proambiental, dentro de los cuales se han identificado factores sociodemográficos, cognoscitivos, psicosociales y factores asociados con la intervención ambiental.

En México, se han efectuado estudios relacionados con la predicción del comportamiento proambiental (Bustos, Flores, Barrientos y Martínez, 2004; Bustos y Flores, 2006; Bustos, Flores y Andrade, 2005; Corral, 2010) y, dentro de éstos, se destacan variables que predicen el ahorro de agua a partir de habilidades, motivos, locus de control y actitudes. Asimismo, se han hecho modelos para predecir las acciones de protección de la contaminación del aire (Acosta, 2006), así como investigaciones vinculadas con la conducta de separación de residuos (López, 2008; Luna, 2003) basados en facilidades e inhibidores para realizar la conducta.

Tanto de los modelos internacionales como de los elaborados en México, se destaca que los factores cognoscitivos son precursores inmediatos y específicos de la conducta ambiental, por lo que las dimensiones cognoscitivas afectan una conducta específica y la adopción de un curso de acción en particular (Bustos, Flores y López, 2005; Palacios, 2010). La percepción de eficacia de las propias acciones conforma factores esenciales para explicar y predecir el comportamiento proambiental (Palacios y Bustos, en prensa).

De manera concreta, se ha encontrado que la autoeficacia es un determinante de la conducta, pues, a partir de dicha autoeficacia, es posible predecirla (Palacios, 2009; 2010; 2011). En el ámbito medio ambiental, hay un número creciente de estudios que abordan la autoeficacia ligada con el medio ambiente (Barrientos, Bustos y Durán, 2010; Geller, 1995; Harland, Staats y Wilke, 2007; Meinhold y Malkus, 2005; Ojala, 2008; Taberero y Hernández, 2010a). La evidencia señala que quienes tienen altos niveles de autoeficacia refieren efectuar más conductas proambientales (Axelrod y Lehman, 1993); asimismo, la autoeficacia está asociada en forma significativa con la conducta ambiental responsable en las personas que llevan sus bolsas para comprar en el supermercado (Lam y Chen, 2006). También, se ha detectado que la capacidad para mejorar el ambiente está elocuentemente asociada con una mayor conducta ambiental (Wu y Mweemba, 2009). Taberero y Hernández (2006) descubrieron que quienes poseen un juicio más elevado de autoeficacia desempeñan mayor número de comportamientos ecológicos y, a su vez, se considera como un

predictor de la conducta de reciclaje (Tabernero y Hernández, 2010b). Por su cuenta, Meinhold y Malkus (2005) notaron que los adolescentes que cuentan con altos niveles de eficacia percibida reportan realizar más conductas proambientales que aquellos que poseen bajos niveles de eficacia percibida.

En nuestro país, se han llevado a cabo algunas investigaciones que sirven como antecedente para evaluar la autoeficacia ambiental; en particular, se localizó que, dentro del manejo integral de residuos sólidos integrado por una serie de conductas proambientales (evitación del consumo, reuso y separación de residuos), la autoeficacia ambiental percibida de los jóvenes para realizar tales acciones está condicionada a las facilidades disponibles en su entorno (Barrientos *et al.*, 2010). Además, las tres acciones en que los muchachos manifiestan sentirse más eficaces para el manejo de residuos sólidos son: utilizar hojas por los dos lados, reutilizar las bolsas de plástico y guardar la basura si no hay un bote cerca; asimismo, las mujeres tienen un puntaje más alto en la autoeficacia ambiental en comparación con los hombres (Palacios y Bustos, en prensa).

Por otra parte, la conducta proambiental demanda habilidades para desempeñar con éxito acciones como la identificación adecuada de materiales para ser separados, así como formas conductuales más rápidas y eficientes para lograr una meta que implique el ahorro eléctrico y de agua (Bustos y Andrade, 2004; Corral, 2010). Asimismo, las habilidades son esenciales para conformar una competencia por medio de diversos niveles funcionales (situación en la que se ejecuta la conducta). Las secuencias efectivas de acciones (habilidades) pueden practicarse en circunstancias específicas que incluyen problemas concretos y definidos. Es necesario determinar las habilidades requeridas (observar, generar, evaluar, diagnosticar, cuidar) para impulsar conductas de cuidado del medio ambiente (Corral, Varela y González, 2002). En ese sentido, Sia *et al.* (1985-1986), al localizar un conjunto de variables que inciden en la conducta ambientalmente responsable, detectaron tres variables predictoras que explicaban en su mayoría la conducta ambientalmente responsable: las habilidades ambientales, el nivel de sensibilidad ambiental y el conocimiento ambiental percibido.

Por su cuenta, Smith-Sebasto y Fortner (1994) encontraron una correlación positiva entre la conducta proambiental, el conocimiento de la acción ambiental y la habilidad. Corral (1996) dedujo que las habilidades de reutilización predicen la conducta observada y, de manera similar, que las de reciclaje pronostican el reciclaje advertido. En el caso del consumo de agua, las habilidades de ahorro anticipan de modo significativo el uso de este recurso en aseo personal y limpieza doméstica (Bustos *et al.*, 2004).

En México, existen investigaciones (Bustos *et al.*, 2004; Bustos y Andrade, 2004; Bustos *et al.*, 2005; Bustos, Flores, De los Santos y Cruz, 2007; Fraijo, 2002) que evalúan las habilidades de cuidado del ambiente centradas en la habilidad dirigida hacia una conducta específica (por ejemplo, ahorro de agua o reciclaje) y hay pocos estudios (Palacios y Bustos, 2011) que consideran varios tipos de habilidades proambientales como son el ahorro de agua, ahorro de energía eléctrica o la separación de residuos, los cuales son un referente al momento de incorporar esta variable en modelos para entender la conducta proambiental (CPA). Así, las distintas habilidades de acción ambiental que una persona posee para conservar el ambiente son predictores importantes de la conducta ambiental responsable (Bustos *et al.*, 2004; Bustos *et al.*, 2005; Hines *et al.*, 1986-1987; Martimportugués, Canto y Hombrados, 2007) de manera que las habilidades son elementos clave para la conservación del ambiente, ya sea que se analicen por separado o como una variable latente (Corral, 2002; Bustos *et al.*, 2004).

Por otro lado, la disposición al cambio, entendida como el proceso por el cual las personas deciden modificar una conducta por medio de una serie de etapas (Prochaska y DiClemente, 1983; Prochaska, DiClemente y Norcross, 1992) y la intención conductual definida como la probabilidad futura de realizar una conducta (Fishbein, 2000; Palacios, 2010), se han mencionado como predictores del comportamiento, incluido el ambiental (Birgelen, Semejin y Keicher, 2009; Harland *et al.*, 2007; Lam y Chen, 2006). Estas variables inciden en forma directa sobre la conducta; es decir, para que ocurra una conducta específica (por ejemplo, ahorrar energía eléctrica doméstica), debe tenerse una fuerte intención de querer seguirla (Palacios y Parrao, 2010). Pero, aunque un individuo posea la intención de

actuar proambientalmente, no siempre se comporta de ese modo (Castro, 2002; Fishbein e Yzer, 2003). Asimismo, esa intención debe razonarse como una función de otras variables como la actitud o el control conductual percibido (Ajzen, 1991). En este sentido, las variables de tipo disposicional explican de alguna forma comportamientos de conservación; por ejemplo, Bamberg (2003) expone que la intención entraña un efecto directo sobre la conducta actual de adquirir información acerca de productos que producen “energía verde”. En este caso, la intención está definida por las actitudes, la norma subjetiva y el control conductual percibido.

Por su parte, Barr (2007) advierte que la decisión para reducir, reciclar o reutilizar se basa en más factores que la información o los conocimientos, la relación intención-conducta es esencial para entender su planteamiento al reconocer que un rango de factores como los valores, la motivación o las normas subjetivas influyen en la intención y la acción para reducir, reciclar o reutilizar. Las acciones en favor del medio ambiente pueden estructurarse en función de una serie de factores como los antes expuestos y, al parecer, existe una mayor disposición a plantear comportamientos de carácter individual y en escenarios cotidianos, como reciclar materiales, ahorrar agua o usar transporte público, que acciones de carácter colectivo; se halló que las acciones más fáciles que las personas están dispuestas a hacer son evitar tirar la basura en la calle o apagar los aparatos eléctricos si no están empleándose (Rodríguez, Boyes y Stanisstreet, 2010).

La incorporación de variables de cambio conductual en la promoción del comportamiento ecológico, junto con variables sociocognoscitivas, permitirá comprender de qué forma factores cognitivo-conductuales inciden en la conducta de conservación del ambiente, debido a que en México se conoce poco acerca del efecto que la autoeficacia y la habilidad ambiental pueden tener sobre la disposición e intención conductual que, a su vez, influyan en conductas de conservación ambiental observadas por los jóvenes.

Considerando lo antes planteado y, en un intento por integrar la literatura existente sobre el comportamiento proambiental (Bamberg, 2003; Bamberg y Möser, 2007; Hines *et al.*, 1986, 1987; Vining y Ebreo, 2002), se pretende estimar un modelo conceptual derivado de una combinación

de constructos de cambio conductual (Fishbein, 2000; Fisher y Fisher, 1992; Prochaska y DiClemente, 1983; Prochaska *et al.*, 1992) y de la teoría social cognitiva (Bandura 1977, 1987, 1993, 1997, 2002). El modelo propone que la conducta de conservación ambiental probablemente se presente si se cuenta con las capacidades y habilidades necesarias para llevarla a cabo, así como tener la intención y disposición conductual de conservar el ambiente. Estos últimos constructos están influidos por la eficacia y las habilidades respecto de la conducta de conservación.

El modelo sugiere que es muy probable que una conducta se manifieste (conducta proambiental) si se tiene la intención y disposición de realizarla. Además, si se cuenta con las capacidades y habilidades indispensables para efectuarla, de manera que la probabilidad de iniciar o mantener patrones conductuales de conservación ambiental aumentarán. En forma adicional, se espera que la autoeficacia y habilidades ambientales posean un efecto directo sobre la conducta proambiental, así como en la intención y disposición de conservar el ambiente, e indirecto mediante la intención y disposición conductual para preservar el ambiente. La claridad en estas variables como determinantes de la conducta debe razonarse desde el contexto cultural en el que se aplican (Díaz-Guerrero, 1994; Triandis, 1996) debido a las diferencias etnopsicológicas existentes dentro de cada cultura.

Derivado del planteamiento expuesto hasta el momento, el objetivo de la presente investigación fue estimar en un modelo de trayectorias la incidencia de la autoeficacia y las habilidades ambientales hacia la disposición e intención de producir comportamientos para conservar el ambiente (MAHDI) en una muestra de jóvenes mexicanos.

Método

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra no probabilística de 300 jóvenes, 135 hombres y 165 mujeres, con un rango de edad entre 12 y 28 años y una media de

16.77 años ($DE = 2.9$). Estudiantes de varias escuelas de educación media, media superior y superior del Distrito Federal y del Estado de México, de ambos turnos, 26.9% del turno matutino y 73.1% del vespertino. Su participación fue voluntaria y se les garantizó el anonimato en sus respuestas.

INSTRUMENTO

Para evaluar la autoeficacia ambiental, se recurrió al instrumento de Palacios y Bustos (en prensa), que mide la autoeficacia en tres áreas concretas: ahorro de agua (por ejemplo, “Soy capaz de bañarme en menos tiempo para ahorrar agua”), ahorro de energía eléctrica doméstica (por ejemplo, “Soy capaz de apagar la luz cuando no la utilizo”) y manejo de residuos (por ejemplo, “Soy capaz de separar la basura en diferentes contenedores”). El instrumento consta de 30 ítems con opción de respuesta que va de 0 a 10, donde el 0 representa una ausencia de capacidad y 10, ser muy capaz para desempeñar acciones de conservación ambiental. El instrumento cuenta con validez de contenido, de constructo, convergente y predictiva, así como una confiabilidad Alfa de Cronbach para el total del instrumento de .90.

La medición de las habilidades ambientales se realizó por medio del instrumento de Palacios y Bustos (2011) que incorpora habilidades de ahorro de agua (por ejemplo, “Me lavo las manos con poca agua”), habilidades de ahorro de energía eléctrica (por ejemplo, “Trato de gastar menos energía eléctrica”) y habilidades de separación de residuos (por ejemplo, “Separo la basura en orgánica e inorgánica”) distribuidos en 30 ítems. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (“casi no lo hago” a “lo hago siempre”) y posee validez factorial de constructo y predictiva, así como una confiabilidad Alfa de Cronbach para el total del instrumento de .79.

Para evaluar la intención conductual de ahorrar agua, energía eléctrica y separar residuos, se les preguntó la probabilidad de hacer estas actividades en los próximos 12 meses, en una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta (“nada probable” a “muy probable”). La disposición conductual se midió con tres ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (“nada

dispuesto” a “muy dispuesto”) referentes a ahorrar agua, energía y separar la basura. La intención y disposición conductual se derivaron de escalas que han sido validadas en población mexicana (Palacios, 2010; Palacios y Parrao, 2010), cuentan con validez factorial y predictiva, así como con una consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .80 y .83, respectivamente.

Para medir la conducta proambiental (CPA), se aplicó la escala de conducta proecológica de Corral, Tapia, Frías, Fraijo y González (2009). Es una escala tipo Likert en la que los participantes reportan la frecuencia de comportamientos de cuidado del ambiente. Se contesta con cuatro opciones de respuesta que van de “nunca” hasta “siempre”. Cuenta con un coeficiente de confiabilidad de .82 para el total del instrumento.

PROCEDIMIENTO

Se aplicó el cuestionario a los muchachos de manera grupal, utilizando a los grupos escolares para tal fin. Se les solicitó que respondieran un cuestionario elaborado para conocer algunas actividades relacionadas con el medio ambiente que realizan los jóvenes de su edad. Se les aclaró que su participación era voluntaria, que no había respuestas buenas ni malas y que la información era anónima, para lo cual se les pidió que respondieran en forma sincera, explicándoles que sus respuestas se emplearían para fines de investigación. Asimismo, se resolvieron las dudas que surgieron.

Resultados

En primer lugar, se hizo la estadística descriptiva de las variables de estudio y se calculó el índice de consistencia interna (coeficiente Alpha de Cronbach) para cada escala y sus respectivas áreas, así como para el total de los instrumentos utilizados (tabla 1).

En segundo lugar, se ejecutaron correlaciones bivariadas de Pearson entre los cinco constructos manejados en el modelo. La tabla 2 muestra que la conducta proambiental entraña correlaciones moderadas y significativas con las cuatro variables del MAHDI, siendo las habilidades ambien-

Tabla 1. Estadística descriptiva y de confiabilidad de las escalas

<i>Escala</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>α</i>	<i>Ítems</i>
Autoeficacia ahorro agua	8.10	1.7	.883	10
Autoeficacia ahorro energía	8.14	1.7	.902	10
Autoeficacia separación residuos	7.03	2.0	.883	10
Total autoeficacia ambiental	7.78	1.6	.901	30
Habilidades de ahorro agua	2.83	0.7	.802	10
Habilidades de ahorro energía	2.60	0.6	.755	10
Habilidades de separación residuos	2.33	0.6	.799	10
Total habilidades ambientales	2.59	0.5	.793	30
Disposición de conservación ambiental	3.17	0.7	.831	3
Intención de conservar el ambiente	3.10	0.7	.807	3
Conducta proambiental	2.37	0.5	.851	14

tales las que poseen la correlación más alta con la CPA.

Se especificó un modelo de trayectorias para estimar empíricamente el modelo conceptual planteado en la presente investigación entre la autoeficacia y las habilidades ambientales, junto con la intención y disposición para conservar el ambiente, así como con la conducta proambiental.

El modelo trazado conceptualmente fue consistente con los datos. El análisis de trayectorias revela una correlación de 0.50 entre la autoeficacia y las habilidades ambientales; adicionalmente, el modelo sugiere que la autoeficacia tiene un efecto directo (coeficiente estructural de 0.14) sobre la conducta proambiental, así como sobre la intención (coeficiente estructural de 0.12) y disposición (coeficiente estructural de 0.38) de conservar el ambiente. Por su parte, las habilidades ambientales implican un efecto directo (coeficiente estructural de 0.55) sobre la conducta proambiental, así como sobre la intención (coeficiente estructural de 0.12) y disposición (coeficiente estructural de 0.38) de conservar el ambiente.

Además, el modelo indica que la autoeficacia y las habilidades guardan un efecto indirecto hacia la conducta proambiental a través de la intención (coeficiente estructural de 0.05) y la disposición (coeficiente estructural de 0.10) de conservar el ambiente. Por último, el modelo mani-

Tabla 2. Correlaciones entre las variables del MAHDI y la CPA

	<i>Autoeficacia</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Disposición</i>	<i>Intención</i>
Autoeficacia				
Habilidades	.502**			
Disposición	.545**	.513**		
Intención	.510**	.493**	.734**	
cpa	.496**	.697**	.496**	.465**

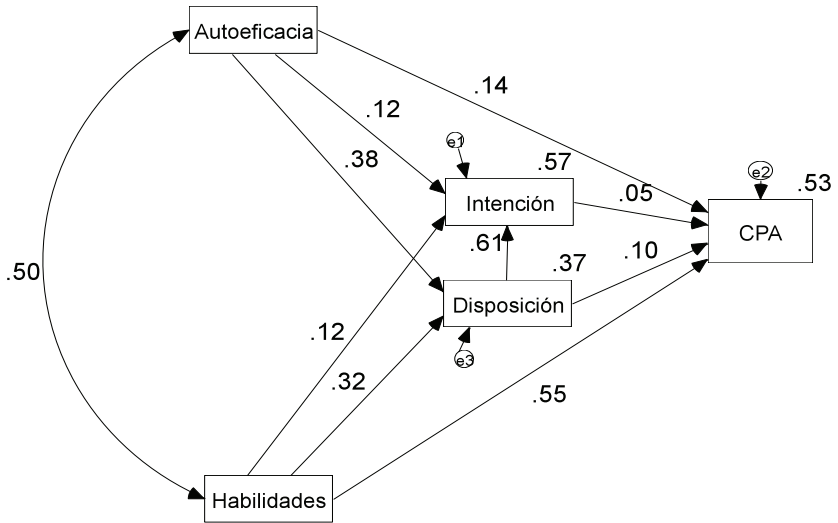
** $p < .001$

fiesta un efecto directo de la disposición de conservar el ambiente sobre la intención de llevar a cabo las conductas de conservación (coeficiente estructural de 0.63). En otras palabras, los resultados indicaron que los jóvenes con mayor capacidad y habilidades para ahorrar agua, energía y manejar los residuos tendrán una mayor intención y disposición de conservar el ambiente, así como un comportamiento proambiental superior; asimismo, la disposición e intención futura de conservar el ambiente inciden en la conducta proambiental de los jóvenes.

El modelo exhibe un coeficiente de determinación múltiple R^2 en la estimación de la conducta proambiental de 0.52, lo que implica que, en este caso, la autoeficacia, la habilidad ambiental, la intención y la disposición conductual de conservar el ambiente explican 52% de la variabilidad del comportamiento proambiental de la juventud mexicana. Al mismo tiempo, la disposición conductual de conservación ambiental está representada por la autoeficacia y las habilidades ambientales en 37% de la varianza; igualmente, la intención conductual de conservación se encuentra influida por la autoeficacia, la habilidad y la disposición conductual de conservación ambiental en 56% de la varianza.

Los indicadores de bondad de ajuste absoluto [$\chi^2(1, N = 300) = 127.044, p = 0.00$; RMSEA = .06; p- Close = 0.00]; de ajuste incremental (IFI = .97, NFI = .97) y de ajuste de parsimonia (CFI = .97) fueron favorables, por lo que es posible afirmar que el modelo teórico postulado y sus relaciones están respaldados por los datos, con un ajuste adecuado a ellos. La figura 1 muestra de modo gráfico los resultados del modelo de trayectorias asumido teóricamente entre el MAHDI y la conducta proambiental. Además, contiene los estimadores para los coeficientes estandarizados.

Figura 1. Estimación del modelo de trayectorias de la autoeficacia y habilidades ambientales sobre la intención y disposición conductual del comportamiento proambiental (CPA)



Discusión

Los hallazgos obtenidos en el modelo evaluado permiten mantener la hipótesis planteada que sostiene que la conducta proambiental se presentará si se cuenta con las capacidades y habilidades necesarias para llevarla a cabo, además tener la intención y disposición de conservar el ambiente. Los datos expuestos son congruentes con la hipótesis esbozada, así que el modelo de trayectorias estimado es una explicación útil del comportamiento ambiental. Por otro lado, aporta evidencia a la integración de la teoría social cognoscitiva (Bandura 1977, 1983, 1997, 2002) y del cambio conductual (Fisher y Fisher, 1992; Fishbein, 2000; Prochaska y DiClemente, 1983; Prochaska *et al.*, 1992) en la predicción del comportamiento proambiental.

Los resultados arrojados sugieren que la autoeficacia y habilidad ambiental tienen un efecto directo sobre la conducta proambiental e indirecto mediante la intención y disposición de conservar el ambiente; lo anterior

apoya lo hallado en estudios que incorporan a la autoeficacia ambiental como precursora de la conducta (Axelrod y Lehman, 1993; Bamberg y Möser, 2007; Barr, 2007; Barrientos *et al.*, 2010; Hines *et al.*, 1986-1987; Lam y Chen, 2006; Meinhold y Malkus, 2005; Palacios y Bustos, en prensa; Palacios y Bustos en prensa; Tabernero y Hernández, 2010a, 2010b; Wu y Mweemba, 2009), así como en investigaciones que incluyen las habilidades como variable vinculada con el comportamiento ambiental (Bustos *et al.*, 2004; Bustos *et al.*, 2005; Bustos *et al.*, 2007; Corral, 2002; Fraijo, 2002; Palacios y Bustos, 2011; Sia *et al.*, 1985-1986; Smith-Sebasto y Fortner, 1994). Por tanto, la relación que mantiene la autoeficacia y habilidad ambiental con la conducta proambiental puede ser dual; es decir, la presencia de conducta es el resultado de contar con una percepción de autoeficacia y habilidades para la misma; a su vez, ambos constructos se ven compuestos del éxito en el pasado de la práctica de acciones en favor del ambiente. En otras palabras, los jóvenes que emprenden acciones para conservar el ambiente pueden hacerlo, porque tienen las habilidades y un sentido de eficacia para ello (Bandura, 1993, 2002).

El efecto directo que las variables disposicionales de cambio conductual ejercen en conductas de conservación ambiental se han reportado en estudios previos (Bamberg, 2003; Bamberg y Möser, 2007; Barr, 2007; Birgelen *et al.*, 2009; Castro, 2002; Harland *et al.*, 2007; Hines *et al.*, 1986-1987; Lam y Chen, 2006; Rodríguez *et al.*, 2010). Sin embargo, a diferencia de lo considerado por una serie de autores (Ajzen, 1991; Bamberg, 2003; Bamberg y Möser, 2007; Barr, 2007; Fishbein, 2000; Hines *et al.*, 1986-1987), la intención conductual no parece ser el predictor más fuerte de la conducta. Los resultados obtenidos en este análisis señalan que las habilidades, seguidas de la autoeficacia ambiental, poseen el peso estructural más alto para explicar el comportamiento proambiental, secundados por la disposición conductual de realizar conductas de conservación. Estos resultados denotan que la intención conductual de efectuar acciones de conservación ambiental, derivada de la teoría de acción razonada, no es, necesariamente, el planteamiento más conveniente si se pretende utilizar en forma única para predecir el comportamiento proambiental en jóvenes

mexicanos. Entonces, pareciera que la disposición al cambio representa un elemento más cercano a la conducta y un antecedente que nos permite entender cuándo ocurren cambios en un espacio temporal inmediato (por ser realizada en el presente, a diferencia de los 12 meses como ha sido evaluada la intención en este estudio). La disposición cuenta con una alta incidencia en la intención de conservación y en la conducta proambiental, por lo que, para influir sobre acciones ambientales, deben considerarse aspectos presentes de la conducta y la intención proambiental futura puede exhibir cambios particulares por la disposición presente de conservar el ambiente, de manera que ambas podrían reforzarse entre sí (Castro, 2002).

Aparte de evaluar cuándo pueden realizarse los cambios (disposición conductual), un elemento central de esta investigación es considerar cómo hacer que esos cambios sucedan. Para Prochaska *et al.*, (1992) los procesos de cambio son actividades y experiencias en las cuales se involucran los individuos cuando intentan modificar sus conductas. En el modelo postulado para esta investigación, la autoeficacia y habilidad ambiental son predictores de la disposición e intención de conservar el ambiente, además de la propia conducta proecológica. Los cambios de conducta a través de la autoeficacia y habilidad personal variarán dependiendo de cada actividad desempeñada. Tales cambios pueden estar dados en términos del nivel de dificultad o de la autorregulación que el individuo requiera para llevar a cabo o no una conducta (Bandura, 1993, 1997). La capacidad de eficacia dispone de niveles que representan grados de cambio o impedimentos para efectuar una conducta sucesivamente (Bandura, 2002; Palacios y Bustos, en prensa). Como se ha medido en este estudio, la evaluación de la autoeficacia refleja el nivel de dificultad que el adolescente puede superar; si éste percibe que la actividad es fácil de realizar, se sentirá altamente capaz de cumplir la acción y podrá adoptar habilidades que usará en el futuro (Bandura, 1993; Palacios, 2010; Palacios y Parrao, 2010), de modo que, en primer lugar, los cambios en el comportamiento proambiental deberán estar encaminados a determinar el nivel de cambio que el individuo está dispuesto a asumir, y en segunda instancia, deberá transformarse el nivel de dificultad que el sujeto requiera para seguir una conducta.

La principal aportación del análisis fue estimar empíricamente el modelo (MAHDI) planteado con la finalidad de conocer la dirección y magnitud que la autoeficacia y habilidad ambiental tienen sobre la disposición e intención de conservar el ambiente, así como sobre la conducta proecológica. El MAHDI especifica un conjunto de habilidades y capacidades que pueden emplearse para iniciar, mantener o reforzar estados disposicionales de cambio comportamental, así como conductas particulares. Por el modelo estimado, parece factible señalar que las habilidades asociadas con la capacidad de eficacia de las propias acciones, junto con la intención y disposición relacionadas con la ejecución de conservación ambiental, conforman, desde el modelo estimado, factores esenciales para explicar el comportamiento ecológicamente responsable. Así, para un adecuado diseño de programas de cambio conductual, es indispensable conocer los determinantes (autoeficacia y habilidades ambientales) de la conducta a modificar.

Un incremento en la capacidad para efectuar una acción y la destreza para llevarla a cabo (autoeficacia y habilidad ambiental) influyen en la predisposición de una persona a actuar, por lo que es posible utilizar ambas determinantes con la finalidad de generar un cambio en la efectividad de las acciones para conservar el ambiente. Entonces, el modelo planteado teóricamente y estimado empíricamente puede aplicarse como guía para la comprensión del comportamiento ambiental y su posterior implementación o incorporación en estrategias o programas de educación ambiental.

De los resultados recabados se derivan implicaciones prácticas ya que, al contar con medidas de autoeficacia y habilidad ambiental que incorporen tres conductas de conservación válida, confiable y sensible a la cultura mexicana (ahorro de agua, manejo de residuos y ahorro de energía eléctrica doméstica), podrían aplicarse para fines diagnósticos, de intervención o de investigación que permitan conseguir información de la capacidad y habilidad del adolescente para manejar en forma debida conductas de conservación ambiental, además de ligarse al propósito de elaborar programas de educación ambiental.

Aunque no se desconoce la importancia que se ha dado en otros modelos a variables psicosociales como las creencias, los valores (Stern, 2000)

o las actitudes (Corral, Carrus, Bonnes, Moser y Sinha, 2008), el modelo resulta viable para la promoción de CPA pues destaca la parte “práctica” para emprender acciones de conservación del ambiente, ya que se incorporan determinantes inmediatos de la CPA.

Es relevante mencionar algunas limitaciones; por ejemplo, la medición temporal (doce meses) de la intención de conservar el ambiente puede haber provocado diferencias al momento de obtener su asociación con la conducta; quizá una medición más cercana en tiempo (6 meses) arroje resultados diferentes y un mayor grado de asociación con la conducta como se ha encontrado en otros estudios (Ajzen, 1991; Bamberg, 2003; Bamberg y Möser, 2007; Barr, 2007; Fishbein, 2000; Hines *et al.*, 1986-1987). Una segunda limitante tiene que ver con el tamaño de la muestra, porque estos resultados no pueden generalizarse a toda la población adolescente, por lo que, para futuras investigaciones, proponemos ampliar el tamaño de la muestra, replicar el estudio en diversas muestras de adolescentes o extenderlo a niños, así como alcanzar validez concurrente con otras medidas.

Desde nuestro punto de vista, proponemos que, para complementar el presente análisis y como línea de investigación a seguir en el futuro cercano, se incorpore la personalidad como precursora de la autoeficacia y habilidad ambiental. En forma paralela, consideramos integrar variables biológicas y sociales al modelo estimado para expresar con mayor variabilidad la conducta de conservación ambiental.

En conclusión, el MAHDI incorpora determinantes y operaciones que pueden aplicarse para promover y evaluar el cambio conductual. Con base en el modelo planteado, el cambio de la disposición y la intención están en función de modificar la autoeficacia y las habilidades para realizar una conducta particular; de esta manera, los resultados permiten utilizar un nuevo modelo que, en su conjunto, postula determinantes importantes de la conducta proambiental y que revela que las estrategias de cambio ambiental deben incorporar a la eficacia ambiental y su ejecución inmediata en habilidades como requisitos previos que integren el repertorio cognitivo y de comportamiento para promover la conducta ambiental responsable.

REFERENCIAS

- Acosta, M. J. (2006). *Factores asociados con la conducta proambiental de protección del aire*. Tesis de doctorado, no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 50, 179-211.
- Axelrod, L. J. y Lehman, D. R. (1993). Responding to environmental concern: what factors guide individual action? *Journal of Environmental Psychology*, 13, 149-159.
- Bamberg, S. (2003). How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 21- 32.
- y Möser, G. (2007). Twenty years alter Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14- 25.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, (84), 191- 215.
- (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117- 148.
- (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- (2002). Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. En P. Schmuck y W. Schultz (eds.). *Psychology of Sustainable Development* (pp. 209-238). Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Barr, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors: A U.K. Case study of household waste management. *Environment and Behavior*, 39 (4), 435-473.
- Barrientos, D. C.; Bustos, A. M. y Durán, C. V. (2010). La autoeficacia ambiental percibida y el manejo integral de los residuos sólidos. *Tercer Encuentro Nacional de Expertos en Residuos Sólidos*. 9 al 11 de junio. México: UAM-Azcapotzalco.
- Birgelen, M. van.; Semeijn, J. y Keicher, M. (2009). Packaging and proenvironmental consumption behavior investigating purchase and disposal decisions for beverages. *Environment and Behavior*, 41 (1), 125-146.

- Bustos, A. M. (2004). *Modelo de conducta proambiental para la conservación de agua potable*. Tesis de doctorado, no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- y Andrade, P. P. (2004). Un modelo predictivo del ahorro residencial de agua. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 215-226.
- y Flores, H. L. M. (2006). Obligación de cuidar los recursos ambientales y actitud relacionadas con tres tipos de conducta proambiental. En A. R. Sánchez, R. Díaz-Loving y A. S. Rivera (eds.). *La Psicología Social en México*, vol. 11 (676- 683), México: AMEPSO.
- Flores, H. L. M.; Barrientos, D. C. y Martínez, S. J. (2004). Ayudando a contrarrestar el deterioro ecológico: atribución de responsabilidad y motivos para conservar el agua. *La Psicología Social en México*, 10, 521- 526.
- Flores, H. L.; De los Santos, B. M. y Cruz, V. P. (2007). Desarrollo y evaluación de un programa de generación de competencias proambientales en niños de primaria. *Revista Sociedad de Ex alumnos de la Facultad de Psicología*, 10, 49-67.
- ; Flores, H. L. M. y López, C. K. (2005). El modelo de la acción planeada y la conservación del agua en México. En J. D. Losada y M. Guloboff (comps.). *Psicología ambiental, comunitaria y de la educación*. 87-92. Madrid: Biblioteca Nueva,
- ; Flores, H. L. M. y Andrade, P. P. (2004). Predicción de la conservación de agua a partir de factores sociocognitivos. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5 (1 y 2), 53-70.
- (2005). Residential water use: A model of personal variables. En B. Martens y A. Keul. *Designing Social Innovation. Planning, Building, Evaluating*. 147-154. Gottingen: Hogrefe.
- Castro, R. de (2002). ¿Estamos dispuestos a proteger nuestro ambiente? Intención de conducta y comportamiento proambiental. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 3(2), 107-118.
- Clayton, S. y Myers, G. (2009). *Conservation psychology: Understanding and promoting human care for nature*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Corral, V. V. (1996). A structural model of reuse and recycling in México. *Environment and Behavior*, 28, 665-696.
- (2002). A structural model of proenvironmental competency. *Environment and Behavior*, 34, 531-549.
- (2010). *Psicología de la sustentabilidad*. México: Trillas.
- ; Varela, R. C. y González, L. D. (2002). Una taxonomía funcional de competencias proambientales. *La Psicología Social en México*, 592- 697.

- ; Carrus, G.; Bonnes, M.; Moser, G. y Sinha, J. (2008). Environmental beliefs and endorsement of sustainable development principles in water conservation. Toward a new human interdependence paradigm scale. *Environment and Behavior*, 49, 703-725.
- ; Tapia, C.; Frías, M.; Fraijo, B. y González, D. (2009). Orientación a la sostenibilidad como base para el comportamiento pro-social y pro-ecológico. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10(3), 195-215.
- Díaz -Guerrero, R. (1994). *La psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Fishbein, M. (2000). The role of theory in HIV prevention. *Aids Care*, 12 (3), 273- 278.
- e Yzer, M. (2003). Using theory to design effective health behavior interventions. *Communication Theory*, 32, 164-183.
- Fisher, W. A. y Fisher, J. D. (1992). A general social psychological model for changing AIDS risk behavior. En J. Pryor y G. Reeder (eds.). *The Social Psychology of HIV prevention* (127-153). EE.UU.: Lawrence Erlbaum.
- Fraijo, S. B. (2002). Educación ambiental basada en competencias proecológicas: un estudio diagnóstico de requerimientos y acciones pro-ambientales en niños. En V. Corral-Verdugo (ed.). *Conductas protectoras del ambiente*. México: Conacyt-Unison.
- Geller, E. S. (1995). Actively caring for the environment: An integration of behaviorism and humanism. *Environment and Behavior*, 27(2), 184-195.
- (2002). The challenge of increasing pro environment behavior. En R. B. Bechtel y A. Churchman (eds.). *Handbook of Environmental Psychology* (525-540). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Harland, P.; Staats, H. y Wilke, H. A. (2007). Situational and personality factors as direct or personal norm mediated predictors of pro-environmental behavior: Questions derived from norm-activation theory. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(4), 323-334.
- Hines, J. M.; Hungerford, H. R. y Tomera, A. N. (1986-1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1-8.
- Lam, S. y Chen, J. (2006). What makes customers bring their bags or buy bags from the shop? A survey of customers at a Taiwan hypermarket. *Environment and Behavior*; 38(3), 318-332.
- López, C. E. (2008). *Modelo explicativo de la intención y conducta pro-ambiental ante la problemática de los residuos sólidos domésticos*. Tesis de doctorado, no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Luna, L. G. (2003). *Factores involucrados en el manejo de la basura doméstica por parte del ciudadano*. Tesis de doctorado, no publicada. España: Universidad de Barcelona.
- Martimortugués, G. C.; Canto O., J. y Hombrados, M. M. I. (2007). Habilidades pro-ambientales en la separación y depósito de residuos sólidos urbanos. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 8(1 y 2), 71-92.
- Meinhold, J. y Malkus, A. (2005). Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*, 37(4), 511-532.
- Ojala, M. (2008). Recycling and ambivalence quantitative and qualitative analyses of household recycling among young adults. *Environment and Behavior*, 40(6), 777-797.
- Palacios, D. J. (2009). *Modelo biopsicosocial de las conductas de riesgo*. Tesis de doctorado, no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2010). Autoeficacia e intención conductual del consumo de tabaco en adolescentes: validez factorial y relación estructural. *Adicciones*, 22(4), 325-330.
- (2011). *Las conductas de riesgo del adolescente*. México: Centro de Investigación e Innovación Biopsicosocial, A.C.
- y Parrao, L. M. (2010). Intención, habilidades y eficacia para predecir el uso del condón. En A. S. Rivera, R. Díaz-Loving, A. R. Sánchez y L. I. Reyes (eds.). *La Psicología Social en México* (267- 272), vol. 13, México: AMEPSO.
- y Bustos, A. J. M. (en prensa). Análisis de la autoeficacia ambiental en el manejo de residuos sólidos, comparación en hombres y mujeres. *El Psicólogo Anáhuac*.
- (en prensa). Validez factorial de la autoeficacia ambiental y su influencia estructural sobre la conducta proambiental en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Evaluación en Psicología*.
- (noviembre de 2011). Validez factorial de tres tipos de habilidades ambientales y su influencia sobre la conducta proambiental. Documento presentado en el *Tercer Encuentro Latinoamericano de Psicología Ambiental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prochaska, J. O. y DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390- 395.
- y Norcross, J. C. (1992). In research of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, 1102- 1114.

- Rodríguez, M.; Boyes, E. y Stanisstreet, M. (2010). Intención de los estudiantes españoles de secundaria de llevar a cabo acciones específicas para luchar contra el calentamiento global: ¿puede ayudar la educación ambiental? *Psychology*, 1(1), 5-23.
- Schmuck, P. y Schultz, P. (2002). Sustainable development as a challenge for psychology. En P. Schmuck y W. Schultz (eds.), *Psychology of Sustainable Development*. (3-19) Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Sia, A.; Hungerford, H. y Tomera, A. (1985-1986). Selected predictors of responsible environmental behavior: An analysis. *Journal of Environmental Education*, 17(2), 31- 40.
- Smith-Sebasto, N. y Fortner, W. (1994). The environmental action internal control index. *Journal of Environmental Education*, 25, 23-29.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 407-424.
- Taberero, C. y Hernández, B. (2006). Autoeficacia para el comportamiento proambiental desde un modelo social-cognitivo. En J. A. Corraliza, J. Berenguer y R. Martín (eds.). Medio ambiente, bienestar humano y responsabilidad ecológica (298-304). Madrid: Resma, UAM.
- (2010a). Self-Efficacy and intrinsic motivation guiding environmental behavior. *Environment and Behavior* First Published on September 8, 2010 as doi:10.1177/0013916510379759.
- (2010b). Motivación para el consumo ecológico responsable en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII, 108-123.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415.
- Vining, J. y Ebreo, A. (2002). Emerging theoretical and methodological perspectives on conservation behavior. En R. B. Bechtel y A. Churchman (eds.). *Handbook of Environmental Psychology* (541-558). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Wu, H. y Mweemba, L. (2009). Environmental self-efficacy, attitude and behavior among small scale farmers in Zambia. *Environment, Development and Sustainability*, 12(5), 727-744.

Diseño y validación de una medida de práctica docente para educación superior

José Ángel Vera Noriega, Claudia Karina Rodríguez Carvajal, Francisca Leticia Medina Figueroa y Lorena Patricia Gerardo Muñoz

Resumen

En este estudio se describen las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación docente en nivel superior, con una metodología de corte cuantitativo. Se encontró la estructura factorial de la medida y se comparó con la propuesta teórica a través de un análisis factorial el cual arrojó cuatro factores: a) Didáctica, b) Evaluación, c) Planeación y d) Motivación, con un total de 54 reactivos y una varianza explicada de 55.53%.

Abstract

This study describes the psychometric properties of an instrument for teacher evaluation at undergraduate level, with a methodology of quantitative nature. We found the factor structure of the measure and it was compared to the theoretical proposal through a factor analysis which yielded four factors: a) teaching, b) evaluation, c) planning, and d) Motivation, with a total of 54 questions and an explained variance of 55.53%.

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Departamento de Desarrollo Humano y Bienestar Social. [avera@ciad.mx]

CLAUDIA KARINA RODRÍGUEZ CARVAJAL. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Departamento de Desarrollo Humano y Bienestar Social. [psicología@ciad.mx]

FRANCISCA LETICIA MEDINA FIGUEROA. Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. Coordinación de Formación Inicial. [lemefi63@hotmail.com]

LORENA PATRICIA GERARDO MUÑOZ. Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. Coordinación de Formación Inicial. [p.gerardo@ifodes.edu.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre 2012, pp. 165-177.
Fecha de recepción: 27 de octubre de 2011 | fecha de aceptación: 17 de febrero de 2012.

Anteriormente, se llevó a cabo la validación por contenido la cual involucró la participación de 20 directivos y profesores en la revisión de los reactivos con el objeto de que se señalaran omisiones, errores sintácticos y semánticos. La confiabilidad del instrumento fue de .96, lo que se considera aceptable.

PALABRAS CLAVE
evaluación docente, validez, confiabilidad, educación superior.

Previously, a content validation was conducted, which involved the participation of 20 managers and teachers in the review of the questions with the aim of highlighting omissions, syntactic and semantic errors. The reliability of the instrument was .96, which is considered acceptable.

KEYWORDS
teacher evaluation, validity, reliability, undergraduate education.

Introducción

Toda evaluación efectiva y justa requiere aclarar lo siguiente: *a)* los diversos criterios de evaluación que habrán de emplearse como marco de referencia para calificar la ejecución de las funciones encomendadas al personal evaluado; *b)* las fuentes de información que permitan evidenciar el cumplimiento con los criterios de evaluación; y *c)* la utilidad de los datos para la mejora continua (Cazares, 2008).

Cada vez es más evidente que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte. El diseño de políticas gubernamentales y la generación de lineamientos teóricos por parte de las comunidades académicas nacionales de reconocido prestigio no son suficientes para incrementar los niveles educativos del país; corresponde a la apropiación crítica y constructiva de los docentes promover mejoras al sistema educativo desde el aula. En este contexto, la evaluación como proceso formativo y orientador del trabajo profesional puede y debe constituirse en una herramienta indispensable para incrementar las posibilidades de lograr la excelencia educativa en cualquier institución universitaria y, por ende, en todo el sistema de educación superior.

Con base en la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación de la práctica docente, se han efectuado investigaciones en diversos países; de ellas, es importante resaltar los siguientes resultados: *a)* el interés en la enseñanza aumenta con la edad de los profesores en menoscabo de los intereses por la investigación; *b)* los docentes modifican poco su práctica de enseñanza, en especial cuando actúan en espacios poco propicios para el cambio. Se afirma que, en general, los maestros enseñan de acuerdo con la forma en que algún profesor les enseñó y son poco propensos a modificarla; *c)* los estudiantes tienen ideas definidas y estables sobre el docente; es decir, los educandos suelen mantener en distintos momentos los mismos conceptos sobre el desempeño de sus maestros; *d)* los grupos de menos de 15 alumnos tienden a evaluar mejor a sus profesores; *e)* no hay correlación entre la calificación que recibe el docente y el porcentaje de escolares aprobados. Ello cuestiona la creencia de que el alumnado califica al maestro a partir de la calificación que éste asigna al educando (Rueda y Díaz Barriga, 2004).

Por otro lado, tenemos: *a)* los estudiantes jóvenes se interesan más por las relaciones humanas del docente que por otras de sus características; *b)* los escolares privilegian la capacidad docente del maestro sobre el conocimiento que éste posea sobre su asignatura; *c)* existe una muy débil correlación entre investigación y docencia; ello significa que no por ser un buen investigador se hace mejor profesor; *d)* aunque es aconsejable el uso combinado de evaluación por otras fuentes (autoevaluación, compañeros) y otras técnicas (observación, análisis de materiales), se sigue empleando el cuestionario como herramienta (Rueda, 2004; Rueda, 2006).

Los estudios realizados por Trent y Cohen (1973) señalan como factores principales de la docencia los siguientes: claridad de organización, interpretación y explicación; fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista; estimulación de intereses y motivación de los estudiantes, atención e interés por los alumnos y manifestación de entusiasmo.

Otras investigaciones han obtenido las dimensiones por medio del análisis factorial de las puntuaciones en un determinado cuestionario. Para Doyle (1975), Linn, Centra y Tucker (1975), Doyle y Whitely (1976), Ab-

bott y Perkins (1978) y Marsh (1982, 1984), algunas dimensiones son más consistentes que otras, pero, por lo común, pueden considerarse dos núcleos esenciales: *a*) competencia y destrezas docentes, que incluyen las dimensiones de estructura, organización de los contenidos, coherencia y claridad de la exposición, destrezas docentes del profesor y relevancia de los contenidos; *b*) actitud del maestro, lo que abarca actitudes del docente hacia el alumno de manera individual y hacia el grupo, estimulación del estudiante, dificultad, exigencia y justicia en la evaluación del rendimiento.

Las investigaciones de Marsh y Overall (1977, 1980) obtuvieron los siguientes factores: entusiasmo-preocupación por la tarea docente, amplitud de tratamiento de los temas presentados, organización de la tarea, interacción con los alumnos, valoración del aprendizaje por parte del estudiante, adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase y trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia.

Abalde, Barca, De Salvador, González y Muñoz (1995) consideran las siguientes dimensiones: relación-interacción con los educandos, metodología didáctica y evaluación. Schalock, Cowart, Staebler (1993) centran la evaluación docente en la efectividad y la productividad: conocimiento docente, destrezas docentes, competencia docente, efectividad docente y productividad docente.

Después de la revisión conceptual, se siguió la metodología de ANUIES (2006) para la evaluación, considerando sus dimensiones teóricas y complementando para el caso especial de las escuelas normales con el modelo de Marsh y Overall (1977, 1980). Las diferencias que se instauran entre las universidades y las normales obedecen a *a*) la discrepancia en el tamaño y, por tanto, a la complejidad de la funcionalidad institucional que hace, por un lado, más probable la utilización de los resultados para la mejora continua y, por otro, a la organización, en particular, en la licenciatura, haciendo posible el acceso y retroalimentación de los docentes; *b*) el proceso profesionalizante, en contraste con las universidades, implica la formación pedagógica, se trata de profesores formando profesores; *c*) los alumnos que serán los evaluadores están siendo entrenados en un proceso pedagógico; así, el modelo de evaluación debe tener validez científica.

Sin modificar los parámetros de evaluación enunciados en la bibliografía, la escuela formadora de docentes requiere medidas para que los estudiantes evalúen a sus profesores con el propósito de que la institución lleve a cabo acciones para la mejora continua. Ello implica no sólo una medida válida y confiable, sino, además, un proceso analítico flexible que genere datos para el diseño de una de estrategia de cambio.

Metodología

El estudio de validación se efectuó de dos maneras: la primera, de validación por contenido, la cual involucró la participación de 20 profesores, investigadores de educación superior, que leyeron las características del marco conceptual subyacente y evaluaron los reactivos con base en su experiencia profesional, incorporando o, en su caso, eliminando contenido de la medida. En una segunda fase, se hizo una validación por constructo que permite detectar la estructura factorial de la medida y compararla con la propuesta teórica, intentando una coincidencia entre el modelo propuesto por la estadística multivariada de independencia y el marco teórico del modelo de medida. Para realizar la validación, se necesitaron 503 estudiantes de educación superior elegidos en forma aleatoria para crear una matriz de covarianza que incluyera al menos ocho sujetos por reactivo.

PROCEDIMIENTO

El diseño inicial de los reactivos se desarrolló a partir de una tabla de especificaciones y, después, validado por un total de 20 maestros, los cuales analizaron las categorías propuestas en la tabla de especificaciones, proponiendo cambios y nuevos reactivos. Una vez hechas las correcciones y con el diseño de la medida ajustada y estructurada, se aplicó a 503 alumnos de la Escuela Normal. La medida se determinó mediante grupos de 10 a 15 educandos con dos sujetos que plantearon los objetivos y propusieron las reglas de operación: objetividad, centralización, concretar responsabilidad y honestidad en sus respuestas.

El tiempo para completar la medida de práctica del docente fue de 20 minutos. Los 54 reactivos para los 503 estudiantes fueron capturados en SPSS versión 15 con el objeto de emprender los análisis factoriales para el desarrollo y la validación de constructo.

DISEÑO DE LA MEDIDA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

A partir del modelo de Marsh y Overall (1980) y Marsh (1982, 1984), se diseñó una medida de evaluación docente que evalúa las dimensiones enunciadas en la tabla 1 pertenecientes a la subescala planeación, evaluación y actividades didácticas del docente.

El total de los 54 reactivos podrían responderse en una escala de 7 puntos de acuerdo-desacuerdo. Los reactivos se redactaron usando el modo imperativo y con el profesor como sujeto de la oración en el nivel cognitivo para hacer juicios sobre productos de desempeño que constituirían el predicado del reactivo.

Resultados

Si se considera que un instrumento de medición debe contener representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir, la validación por contenido se refiere al grado en que la medición representa el concepto medido. Es decir, el instrumento debe contener todos

Tabla 1. Características de la medida de la práctica docente

<i>Subescala</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Reactivos</i>
Planeación	Cumplimiento de obligaciones	8
	Planeación	4
Actividades docentes	Conocimientos docente	11
	Habilidades didácticas	5
	Manejo de grupo	8
Evaluación	Actividades	5
	Evaluación	13
	Total	54

los aspectos o ítems del dominio de la variable que se está midiendo y se construye de acuerdo con la teoría. En función de la teoría de ANUIES (2006) y de Marsh y Overall (1980) que sustentan este instrumento de medida, se solicitó la participación de 20 directivos y profesores en la revisión de cada uno de los reactivos con la finalidad de que se indicaran omisiones, errores sintácticos y semánticos, ortográficos y se incluyeran aspectos que el claustro considerara indispensables para la medida de evaluación del desempeño docente. A partir de los comentarios de los expertos, se efectuaron cambios sintácticos y semánticos, se incluyeron reactivos en especial de actitudes y evaluación y se eliminaron sobrantes de las dimensiones de atención, dedicación y competencia docente.

La validación por constructo ofrecerá los criterios para delimitar, en cada una de las dimensiones, los quintiles o, en su caso, deciles que se aplicarán para definir criterios de riesgo, suficiencia y excelencia dentro de la actividad pedagógica, para la planeación de la mejora continua en la actividad magisterial.

Validación por constructo

Una vez capturadas las 503 evaluaciones, se desarrolló un proceso de confianza para la captura de la base, con el resultado, en 60 instrumentos seleccionados al azar con una tabla de números aleatorios, de una captura perfecta y sin errores de las aplicaciones de la medida.

Posteriormente, se ejecutó el análisis de discriminación por reactivos, el cual consiste en sumar para cada uno de los sujetos el total de los reactivos de la evaluación y se logró un continuo con valores infinitos entre 1 y 7. Para toda la muestra, se consiguió el total de la percepción de los alumnos acerca de sus maestros. Se desagregó en cuartiles que representan a cuatro grupos donde los extremos se identifican con la percepción de profesores evaluados con excelencia (cuartil 4) y con bajo perfil (cuartil 1). A través de una *t* de student para datos independientes, se comparó para cada uno de los reactivos la media de todos los sujetos que pertenecían a los cuartiles 1 y 4.

Los datos recabados revelan que, para todos los reactivos, el cuartil 1 presentó, en todos los casos, una desviación típica mayor y una media menor que el cuartil 4. Así, en la mayoría de los casos, la prueba de Levene para igualdad de varianzas resultó significativa, por lo cual se eligieron los valores de t para varianzas iguales. En todos los reactivos, el valor de significancia de t siempre fue significativo, y se detectaron valores mínimos de 9.89 y máximos de 15.86.

En un segundo momento, se aplicó un análisis de confiabilidad con la técnica alfa de Cronbach, de donde se obtuvo un valor total de .96 para toda la prueba y valores de .91, .93, .94 y .90 para las dimensiones de didáctica, evaluación, planeación y motivación respectivamente. En la primera dimensión, las correlaciones de cada uno de los elementos con el total corregido fueron de .53 a .75, mientras que en la planeación fueron de .61 a .81; en evaluación, las puntuaciones fueron de .42 a .75. En motivación, el valor más alto de intercorrelación corresponde a .70 y el más bajo a .56.

Por último, se efectuó un análisis factorial exploratorio a través de componentes principales, ya que los dos estadísticos para valorar la bondad de ajuste al modelo factorial apoyaban tal decisión. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .96 y la prueba de esfericidad de Barlett rechazó la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones observadas es, en realidad, una matriz de identidad, asumiendo que los datos provienen de una distribución normal multivariante. El análisis de varianzas, covarianzas y antimagen indicó que las variables incluidas en el análisis comparten gran cantidad de información debido a la presencia de factores comunes, pues las correlaciones parciales son menores a .25 y, por ello, se supuso que los factores únicos son independientes entre sí; con base en ello, se decidió trabajar con rotación varimax. El gráfico de sedimentación (prueba de sedimentación de Cattell) que exhibe una representación de la magnitud de los autovalores señala que en la tendencia descendente se tiene un número de cuatro factores presentes en la solución, los cuales se derivan de 21 iteraciones de los algoritmos para encontrar la solución factorial final. Los cuatro factores explican 55.53% de la varianza total y ninguno de los componentes satura la varianza.

En la tabla 2, se observan las medidas que componen el instrumento de evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes. En primer plano, la dimensión de “didáctica” con 15 reactivos, una varianza explicada de 14.31% en una escala que va de 1 a 7, incluye reactivos como “solicita a los alumnos elaborar un proyecto que incluya la interrelación/asociación/vinculación de teoría y práctica” con un peso factorial de .66, “solicita a los alumnos puntualidad con la finalidad de aprovechar el tiempo destinado de los contenidos” con un peso factorial de .65 y “presenta oportunamente el programa de la asignatura, incluyendo el cronograma, criterios de evaluación y significado de la evaluación” con un peso factorial de .29.

La dimensión de “evaluación” posee 15 reactivos con pesos factoriales que van de .74 a .35. Se logró una varianza explicada de 14.16% que incluye reactivos como “realiza evaluación coherente con los temas abordados en clase” con un peso factorial de .74, “corrige calificaciones cuando se requiere” con un peso factorial de .72 y con un peso factorial de .35 para los reactivos “da a conocer los criterios de evaluación” y “utiliza material de apoyo en clase (diapositivas, audio, video)”.

La dimensión de “planeación” tiene 13 reactivos con pesos factoriales que van de .71 a .18. Se percibió una varianza explicada de 13.99% que incluye reactivos como “domina los contenidos de la asignatura que enseña” con un peso factorial de .71, “sigue un orden en la exposición de los temas” con un peso factorial de .71 y con un peso factorial .18 “distribuye el tiempo y las actividades para cumplir con todos los propósitos de la asignatura o unidad de enseñanza”.

Tabla 2. Validación por constructo de un instrumento para evaluar a docentes de las escuelas normales de Sonora

<i>Dimensión</i>	<i>Peso factorial</i>		<i>% V.E.</i>	<i>α</i>
	<i>Mayor</i>	<i>Menor</i>		
Didáctica	.66	.29	14.31	.91
Evaluación	.74	.35	14.16	.93
Planeación	.71	.18	13.99	.94
Motivación	.71	.43	13.06	.81

Kaiser Mayer Olkyn. Alpha total: .96.

La dimensión de “motivación” incluye 11 reactivos con pesos factoriales que van de .71 a .43. Se aprecia una varianza explicada de 13.06% que abarca reactivos como “promueve el debate haciendo el papel de moderador y motivando a que los estudiantes participen” con un peso factorial de .72, “el profesor ofrece atención individual a los alumnos que la solicitan” con un peso factorial de .72 y con un peso factorial de .43 “ofrece apoyo académico a los alumnos que lo requieran”.

Desde la perspectiva del estudiante, el modelo de medida de la práctica docente cumple con los criterios de consistencia, validez y confiabilidad definidos estadísticamente y es congruente con las características referidas en la teoría.

Discusión

En la concepción de Marsh (1984), la evaluación de los docentes contiene dos núcleos fundamentales: *a*) competencias y destrezas docentes, y *b*) actitudes. Tal como puede deducirse, los resultados apuntan que existe una dimensión didáctica, una evaluación, una planeación y una motivación y que ninguna de ellas satura la varianza explicada. Los pesos factoriales son adecuados y el Alpha de Cronbach, también. En los estudios de Marsh y Overall (1980), se mencionan algunos aspectos vinculados con la evaluación, la interacción con los alumnos, la organización con las tareas y otros. Tal como puede apreciarse, la composición factorial del instrumento para evaluar la práctica docente en las escuelas normales entraña una semejanza con las teorías existentes; en la didáctica, se hallan las competencias docentes, que incluyen la organización de las tareas, el conocimiento y los materiales, mientras que, en la planeación, se tiene la distribución de los tiempos y las estrategias de homogenización y procesos de ajuste curricular para mantener una misma velocidad de avance. En motivación, se encuentra el respeto y las características de las formas de interacción entre los alumnos y el profesor y viceversa, englobando aquellos aspectos asociados con la participación, el análisis crítico, la puntualidad y el trabajo en equipo.

Finalmente, en la evaluación, se ubican todas aquellas tareas que implican la calificación, lo mismo que el proceso de evaluación, y suponen las formas, los tipos, las asignaciones y la valoración de las diferentes tareas para lograr el desempeño deseado; así pues, aun cuando la solución factorial contenga dimensiones que parecerían lejanas de las que el modelo teórico de Marsh y Overall (1977) estipula, los contenidos son muy semejantes, sólo que, a más de diez años de distancia, los conceptos empleados en este artículo pretenden ser más generales y ajustarse al entendimiento propio de una comunidad académica que sólo se dedica a la formación de docentes para la educación básica y que, por tanto, requiere conceptualizaciones apropiadas a su contexto formativo. Por otro lado, en la validez de contenido pudo notarse el arraigo de los profesores a los modelos de evaluación docente ya existentes y que incorporan aspectos referidos en las teorías de Abbott y Perkins (1978) y en las actuales relacionadas con el diseño curricular, como las de Briggs (2005) Gagné y Briggs (2006).

En general, podríamos considerar que la valoración de contenido empuja con las dimensiones halladas y el instrumento promete ser una herramienta fundamental en los procesos de mejora continua de la calidad docente en las escuelas normales.

De manera inmediata, se hace necesaria la aplicación de dicha medida al conjunto de los estudiantes de las escuelas normales para decidir los parámetros, intervalos de confianza, desviaciones estándar y otros estadígrafos que nos permitirán establecer por lo menos cinco rangos para la clasificación del desempeño docente desde la perspectiva del alumno y para cada uno de ellos colocar procedimientos remediales y, en su caso, recompensas para el comportamiento apropiado. La aplicación de una medida con tales características aunada a la autoevaluación y la evaluación de los directores podría constituir un avance siempre que se delimitaran en forma colegiada los puntos de corte en una distribución con base en la percepción de los estudiantes, desde una perspectiva basada en una medida que posibilite identificar las características académicas de los profesores, diagnosticar fortalezas y debilidades y retroalimentar al sistema la gestión de la mejora continua.

REFERENCIAS

- Abalde, E.; Barca, A.; De Salvador, X.; González, R. y Muñoz, J. (1995). *Informe de evaluación de la docencia universitaria por los alumnos*. Curso 93-94 y 94-95. Universidade da Coruña.
- Abbott, R. y Perkins, D. (1978). Development and construct validation of a set of student rating of instruction items. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1069-1075.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Briggs, S. (2005). Changing roles and competencies of academics. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 256-268.
- Doyle, K. (1975). *Student evaluation of instruction*. Lexington, MA: Lexington Books.
- y Whitely, S. (1976). Implicit theories in student ratings. *American Educational Research Journal*, 13, 241-253.
- Cazares, L. (2008). *Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.
- Gagné, R. y Briggs, L. (2006). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas.
- Linn, R.; Centra, J. y Tucker, L. (1975). Between, within and total group factor analysis of student ratings of instruction. *Multivariate Behavioral Research*, 10, 277-288.
- Marsh, H. (1982). Validity of student's evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 74, 254-279.
- (1984). Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- y Overall, J. (1977). *The Relationship between Student's Evaluations of Faculty and Instructional Improvement*. University of California. Los Angeles (ERIC Document Reproduction Service n° 138165).
- (1980). Validity of students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-10.
- (2006). *La evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: IISUE/ UNAM.

- y Díaz Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés, parte dos, pp. 98- 154
- Schalock, M. D.; Cowart, B. y Staebler, B. (1993). Teacher productivity revised: Definition, theory, measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 179-196.
- Trent, J. y Cohen, A. (1973). A research on teaching in higher education. En R. M. Travers (ed.). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally.

FE DE ERRATAS

Acerca del artículo “El estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista”, de nuestro número 1, volumen 14, correspondiente a enero-junio 2012, señalamos lo siguiente:

- Erróneamente se consignaron a dos de sus tres autores a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuando en realidad todos pertenecen a la Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional.
- Del mismo modo, las direcciones electrónicas correctas de los autores son los que a continuación se indican: Antonio Velasco: [avelcas@yahoo.com], Elizabeth García: [eg2206@gmail.com] y Tonya Linares: [tonyalinares@yahoo.com].

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones a nuestra Redacción:

Los textos propuestos deberán abordar temas diversos en los campos de la psicología y la educación, y serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros.

Informes: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* | Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Insurgentes Sur 4303, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 y 4450 | correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

INSTRUCCIONES PARA PUBLICAR

Con más de veinte años de permanencia en el ámbito académico, la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* promueve el diálogo entre investigadores y académicos de la educación y la psicología, quienes han hallado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de sus artículos, ensayos, reportes y reseñas bibliográficas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

En consonancia con las políticas de la *American Psychological Association* (APA): Sólo se aceptan textos inéditos. “Después de publicarse los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que

intenten verificar sus postulados por medio de un análisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación” (Norma 6.25). En específico, los autores de documentos sometidos a las revistas de APA deberán tener sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

PROCESO DE SELECCIÓN

1. Recepción de textos: Una vez recibido el texto, el editor acusará recibo por correo electrónico, con la posibilidad de que vuelva a solicitarse al autor aplicar modificaciones a su trabajo.
2. Condición de anónimo: Para asegurar la imparcialidad en la evaluación de los trabajos, los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.
3. Selección previa: El director de la revista efectuará una primera valoración para comprobar la adecuación del texto al ámbito temático de la revista y excluir aquellos cuyo contenido sea ajeno a la psicología o la educación, o no cumplan con la estructura y calidad de un texto académico.
4. Revisión de árbitros: Los textos que superen la selección previa serán enviados a dos especialistas para que procedan a la evaluación, quienes emitirán sus dictámenes en un plazo no mayor de tres meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulten abiertamente discrepantes, podrá solicitarse una tercera evaluación. En todo momento, el arbitraje será ciego y realizado por pares académicos.
5. Selección de árbitros: La designación de los evaluadores externos correrá a cargo del editor y el director de la revista, quienes considerarán su experiencia profesional y su campo de especialidad.
6. Dictamen: Los árbitros podrán emitir tres tipos de decisiones:
 - a) *Aprobar* el texto para su publicación, tal como está o con pequeñas modificaciones.

- b) Proponer al autor una revisión más profunda del texto como *condición para ser publicado*. Si el autor acepta la reelaboración, su texto se someterá a la lectura de los evaluadores que hubieran emitido el primer dictamen.
 - c) *Rechazar* su publicación sin invitación para reelaborar el texto.
7. Notificación: El editor informará al autor, mediante correo electrónico, la decisión del Consejo editorial.
 8. Revisión de textos: Los autores que deban revisar su texto para publicación dispondrán de dos semanas para notificar si acceden a realizar las modificaciones propuestas por los evaluadores. En caso de aceptar, el plazo para entregar la versión revisada no deberá rebasar los dos meses.
 9. Criterios del dictamen: Los evaluadores de los textos emitirán su dictamen atendiendo siempre a la calidad metodológica, la originalidad, la relevancia y presentación, así como al estilo.
 10. Sólo se aceptarán textos en español.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 golpes (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (ninguna mencionada en el título), todo con su traducción en inglés.

El texto debe estar en *Times New Roman 12*, a doble espacio; las secciones deben distinguirse claramente. La extensión máxima de los artículos es de 20 cuartillas y su título deberá ajustarse a no más de 15 palabras. De manera obligada, todo original debe presentar, en hoja aparte, el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando departamento o centro de trabajo, dirección de correo electrónico, domicilio completo y números telefónico y de fax.

Los abstracts, títulos y textos que no cumplan con el límite establecido podrán ser editados por la Redacción.

FORMAS DE CITAR

Toda cita textual debe consignar su fuente entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Las citas originales en otro idioma deben traducirse al español; si el texto en el idioma original es imprescindible, puede conservarse y ha de agregarse la traducción.

La bibliografía debe aparecer completa y al final del documento; las obras se ordenarán alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala APA (<http://www.apa.org/>).

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS AUTORES

Los autores que presenten textos para publicación tienen los siguientes derechos:

1. A recibir acuse de recibo por correo electrónico y, de ser necesario, por correo postal.
2. A que la dirección de la revista mantenga el anonimato de su autoría y no difunda su texto, sino exclusivamente para el proceso de evaluación.
3. A formular quejas y reclamaciones mediante correo electrónico, de las que también recibirá acuse de recibo.
4. A recibir una respuesta argumentada sobre la decisión final de los evaluadores.

Los autores tienen las siguientes obligaciones:

1. El envío de su texto supone la lectura y aceptación de las normas editoriales de la revista.
2. Mientras su texto esté en proceso de evaluación, no presentarlo, para su evaluación, a otras revistas.

3. Los autores se comprometen a no publicar su artículo en ninguna otra revista, sea en formato de papel o electrónico, sino hasta concluido el plazo de dos años después de la fecha de su publicación.
4. Los autores cederán los derechos de comunicación pública de su texto para su difusión. Sin embargo, una vez publicados, pueden hacer uso de ellos, citando el año y el número de la revista en que fue publicado el texto.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato *Word* o *RTF*) a ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo postal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete, idénticas ambas versiones) a la siguiente dirección: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Coordinación de Publicaciones, Insurgentes Sur núms. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, 14420, México, D.F.; tels. 5487 1300 y 5487 1400, ext. 4446.



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. | Extranjeros: 45 dólares

Nombre		
Calle y número		
Colonia	Código postal	
Ciudad		
Estado	País	
Teléfono	Fax	
Correo electrónico		
Año al que suscribe		
Orden de pago () (nacional y extranjero)	Giro () (nacional y extranjero)	Cheque personal () (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex núm. 78559521, suc. 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356



Universidad Iberoamericana, A.C.
Ciudad de México

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210
Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331
didac@uia.mx