

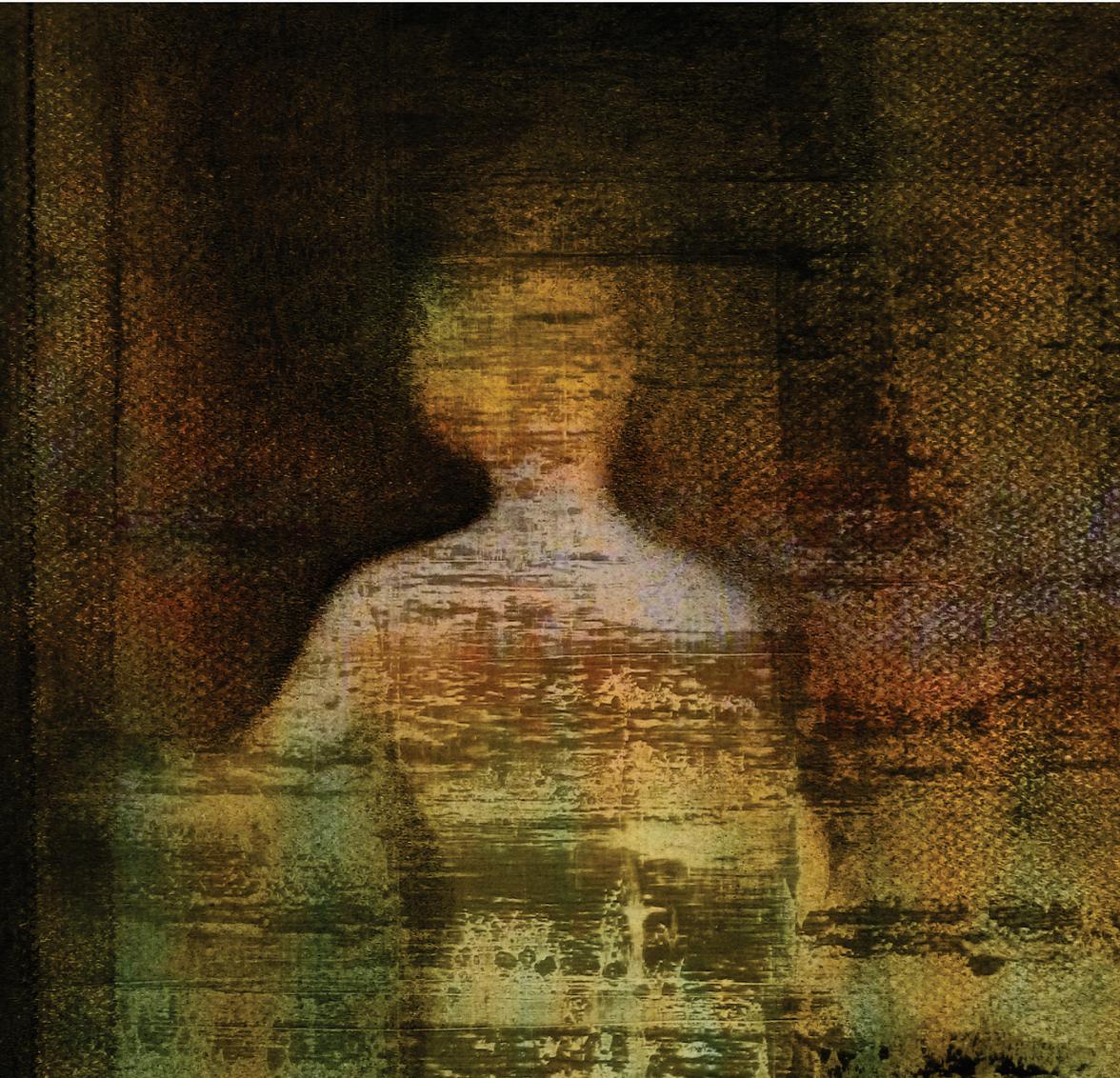


REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 15, núm. 1 | **ENERO-JUNIO 2013** | Tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 15, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2013 | Tercera época



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 Iturrigarria

ÁREA DE HUMANIDADES
Mtra. Martha Leonor Anides Fonseca

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA
Dra. Midelvía Viveros Paulín

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA
Mtra. Irma Rebeca Sainz González

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: Javier Curiel Sánchez | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2010-04091100100-102 | 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 enero de 2013.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 15, núm. 1, enero-junio de 2013 | tercera época

DIRECTOR ACADÉMICO | Miguel Ángel Campos Hernández
SUBDIRECTORA ACADÉMICA | Anabell Pagaza Arroyo
DIRECTOR EDITORIAL | Javier Curiel Sánchez
JEFA DE REDACCIÓN | Eva González Pérez

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 Ejilovich 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 Iturrigarria (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) | Dra. Ana Ma. 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. Rocío 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

Índice

- 5 Presentación
Miguel Ángel Campos Hernández

Investigación

- 7 Detección de riesgo suicida en una muestra de adolescentes estudiantes de escuelas secundarias
Alberto Javier Córdova Alcaráz, Aurora Guadalupe Estrada Trejo y Marina Velázquez Altamirano
- 23 Conducta sexual de riesgo en estudiantes universitarios: factores de riesgo y protección
Paula Forcada Mier, Ana Sofía Pacheco Murguía, Erik Pahua Mendoza, Pamela Pérez Palacios Rodríguez, Nora Elisa Todd Flores y Marco Antonio Pulido Rull
- 47 Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios
Carolina Serrano Barquín, Adelaida Rojas García y Camilo Ruggero
- 61 Detección y valoración integral de la cefalea tensional
Héctor Rafael Velázquez-Jurado, José Fernando Zermeno-Pöhls y Juan José Sánchez-Sosa

- 79 Apreciación de dificultades en la actividad de estudio y aprendizaje en estudiantes de distintas disciplinas
Carmen Torres y Andrea Viera
- 99 Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes
María-Pilar Méndez Sánchez, Patricia Andrade Palos y Rafael Peñaloza Gómez
- 119 Diferenciación y convergencia en la educación superior
Ricardo Arroyo Bustos
- 141 Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria
Fabiola Zacatelco Ramírez, Blanca Ivet Chávez Soto, Aurora González Granados y Guadalupe Acle Tomasini

Reseñas

- 157 Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey
Rolando Picos Bovio
- 169 Instrucciones para publicar

Miguel Ángel Campos Hernández

Nuevo inicio: de año para todos, de gobierno federal en México, y de un número de la *Revista de Psicología y Educación* de la Universidad Intercontinental. En todos estos nuevos inicios, tenemos esperanzas de renovación, de eficiencia y de calidad. Un nuevo año parece impulsarnos a reavivar toda nuestra energía y dedicarnos con más fuerza a actividades que estábamos realizando y en buen camino; también para reforzar todo aquello que parece difícil de hacer y aun a retomar todo aquello valioso que dejamos de hacer en todos los planos: personal, familiar, profesional, académico, institucional. Un nuevo gobierno nos abre esperanzas de cambio y fortalecimiento en todos los órdenes de la vida social, especialmente del educativo y la investigación, ámbito de operación de la *Revista*: deseamos el apoyo decidido de las políticas en el sector educativo a la formación profesional, académica y de posgrado, especialmente en el campo de la investigación; deseamos que así sea; de esa manera podremos recibir de quienes sean destinatarios y beneficiarios de dichas políticas, mayor demanda, y aporte, en el trabajo de investigación. Así, esperamos que la sed de conocimientos que esa formación educativa supone halle en la *Revista* una fuente enriquecedora y propositiva para el desarrollo profesional y de alta especialización en los campos educativo y psicológico que cubre la propia *Revista*; y a la vez, que en ella encuentren, quienes ya se dedican a la investigación en esos campos, un medio de comunicación apropiado para los productos de su tarea académica.

Un nuevo número de la *Revista* en este contexto nos abre también nuevas esperanzas: continuar siendo un medio propicio para el encuentro

MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUUE). Director Académico de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15 núm. 1, enero-junio 2013, pp. 5-6.

reflexivo, formal y profundo, de mentes e intereses dedicados de forma modesta pero seria al mejoramiento del conocimiento de las múltiples y complejas problemáticas de orden educativo y psicológico que enfrentan personas y grupos sociales; debido a que nuestros autores y lectores provienen no sólo de México, sino de toda Latinoamérica y ocasionalmente de otras regiones del mapa de la investigación educativa y en psicología, esperamos que sigan fortaleciendo la calidad y alcance de la *Revista* en todos las problemática de interés para ambos. La propia Universidad Intercontinental que publica esta *Revista* está renovándose, por lo que el contexto todo y tanto la compleja dinámica social, institucional y académica en él inserta, como nuestro propio interés académico, nos proveen de retos y oportunidades para encontrar nuevas posibilidades, nuevas esperanzas y nuevas fuerzas para seguir en esta tarea tan noble como lo es la diseminación del conocimiento formal. Estamos seguros que los trabajos sometidos, arbitrados y aceptados para su publicación en la *Revista*, como los que ahora conforman este primer número de 2013, cumplen y aportan, cada uno, su grano de arena a esta formidable tarea.

La comunidad académica y de apoyo que nos dedicamos a ello deseamos a todos un feliz año y un mejoramiento de nuestras vidas y tareas profesionales.

DetECCIÓN DE RIESGO SUICIDA EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Alberto Javier Córdova Alcaráz,
Aurora Guadalupe Estrada Trejo,
Marina Velázquez Altamirano

Resumen

Objetivo. Detección de riesgo suicida en adolescentes, así como determinar si el instrumento utilizado clasifica de manera adecuada a los sujetos en cuanto a los niveles de percepción de riesgo suicida (leve, moderado y severo). *Material y métodos.* Estudio transversal, correlacional, ex post facto con una muestra no probabilística de 1 169 personas. Se usó la escala de probabilidad de riesgo suicida (SPS) que recaba información de cuatro áreas: *hostilidad, actitud negativa del self, ideación suicida y desesperanza*, mostrando buenos

Abstract

Objective. Detecting suicide risk in adolescents, and to determine whether the instrument used properly classify subjects in terms of perceived levels of suicide risk (mild, moderate and severe). *Material and Methods.* Cross-sectional, correlational, ex post facto with a non probabilistic sample of 1 169 people. We used the probability scale Suicide Risk (SPS) that collects information in four areas: Hostility, Negative Self Attitude, Suicidal Ideation and Hopelessness, showing good levels of reliability and validity. *Results.* Significant correlations were

ALBERTO JAVIER CÓRDOVA ALCARÁZ. Departamento de Investigación Psicosocial y Documental de Centros de Integración Juvenil A. C. Profesor de la Facultad de Psicología de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt [betito165@hotmail.com].

AURORA GUADALUPE ESTRADA TREJO, Universidad Nacional Autónoma de México.

MARINA VELÁZQUEZ ALTAMIRANO, Departamento de Investigación Clínica y Epidemiológica de Centros de Integración Juvenil A. C.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 7-21.

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2011 | Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2012

niveles de confiabilidad y validez. *Resultados.* Se detectaron correlaciones relevantes entre los componentes de la escala. 34.7% de la población fue clasificada con riesgo suicida leve; 46.1%, con moderado y 19.2% con severo. En términos generales, el instrumento cataloga en una forma apropiada a 90.0% de los entrevistados. *Conclusiones.* Es indispensable promover la difusión de información objetiva acerca del riesgo suicida como problema psicosocial y de salud pública para prevenir la consumación de esta conducta, reorientando a los adolescentes e informando a los familiares de éstos en la detección de las señales que indican la posible aparición de tales hechos con el fin de evitar en lo posible resultados contraproducentes.

PALABRAS CLAVE
Ideación suicida

found between the components of the scale. 34.7% of the population was classified as mild suicide risk, 46.1% with moderate and 19.2% as severe. Overall, the instrument classified as a form appropriate to 90.0% of respondents. Conclusions. It is necessary to promote the dissemination of factual information about suicide as a problem of irrigation psychosocial and public health, to prevent the consumation of this behavior, redirecting teens and informing their relatives in the detection of signals that indicate the possible occurrence of these events, to avoid possible counterproductive results.

KEYWORDS
Suicidal ideation

La conducta suicida representa un problema de salud pública a escala mundial, ya que se ha estimado que, en la mayoría de los países, el suicidio se halla entre las diez principales causas de muerte; en México, es poco frecuente entre los niños, pero se agudiza en las etapas de adolescencia y la juventud (INEGI, 2005).

Actualmente, el suicidio se incrementa con rapidez entre los adolescentes y se constituye ya como una de las primeras causas de muerte. Para los varones jóvenes, la mortalidad por esta causa en el grupo de 14 a 19 años significa 10.64% del total de las muertes por suicidio. 15.40% de ese mismo total se da en el grupo de 20 a 24 años y 13.73% en el grupo de

25 a 29 años. Respecto de las mujeres, en el mismo orden, los porcentajes son 18.11, 17.34 y 12.16% (Borges, Orozco, Benjet y Medina-Mora, 2010).

En los últimos 30 años, el índice de suicidios ha crecido uno por cada 10 intentos y ocupa el segundo lugar como causa de mortalidad entre adolescentes, en muchos países. Sólo en 2000, en el Distrito Federal, el intento suicida en adolescentes fue de 9.5% en los años de secundaria (González-Forteza, Villatoro, Alcántar, Medina-Mora, Fleiz, Bermúdez y Amador, 2002).

A lo largo de tres décadas, el suicidio en México creció aproximadamente 300% y, hoy, se ubica en cuatro por cada 100 mil habitantes, siendo la población joven la que más lo efectúa (Peñaloza, 2010). En el ámbito mundial, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta que cada año se suicidan más de un millón de personas, lo que representa 1.8% del total de los decesos (OMS, 2009). Sin olvidar que el suicidio es el segundo motivo de mortalidad entre los jóvenes y, en México, la quinta para los menores de 15 años (Programa Nacional de Salud, 2001/2006).

La Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) señala que la juventud una etapa de transición entre la niñez y la adultez, donde el individuo va convirtiéndose en una persona autónoma para incorporarse a la vida social y lograr la independencia familiar (OIJ, 2004). La adolescencia se considera un estadio trascendente en la vida de los seres humanos, ya que, en esta etapa, se define la identidad afectiva, psicológica y social (Carvajal, 1993; González, 2001).

En los adolescentes, se han detectado patrones conductuales que pueden ser indicadores de riesgo suicida, como las manifestaciones depresivas, el aislamiento y el descontento con el medio. El riesgo suicida puede definirse como la predicción, con base en la experiencia previa y actual del sujeto, de su potencial autodestructivo (González-Forteza y Andrade-Palos, 1995). Ese potencial de autodestrucción puede relacionarse con factores emocionales que precipitan conductas de riesgo, depresión y suicidio. La tendencia suicida podría basarse en algunos rasgos de personalidad que forman parte de cada individuo y que lo inclinan a reaccionar de esa manera (Shneideman, 1976).

Asarnaw y Carlson (1987) descubrieron que muchas de las personas que se habían suicidado o que lo habían intentado provenían de hogares disfuncionales, de ambientes familiares caóticos y conflictivos, que son un factor de riesgo para la aparición de conductas depresivas y suicidas en los muchachos (Miranda, 2000; Gracia, 2005). A ello se suma a la modificación de la estructura familiar donde, en la actualidad, la mujer participa activamente en la generación de recursos económicos para el sustento familiar, lo cual ha contribuido a la disfuncionabilidad del hogar, entre otras circunstancias, al hacer que el adolescente, prácticamente, “viva solo” la mayor parte de su tiempo sin recibir una adecuada atención familiar (García, 1990; Ariza, 2004).

“La socialización es un proceso de integración. Es parte necesaria en el desarrollo del niño. En este proceso, es de primordial importancia la relación con la madre y con el padre, pues, a partir de ello, el niño aprenderá comportamientos sociales que le permitan una mayor seguridad y satisfacción en su comunidad y consigo mismo” (Greenberg, Siegel y Leitch, 1983; Rodríguez, 1989). Gran parte de la literatura psicológica resalta a la madre en su papel de nutricia proveedora y primer objeto libidinal en la vida del niño. El padre es una figura que afecta con su presencia, o con su ausencia, moldeando el desarrollo y personalidad del niño (Palacios, 2002).

La familia sirve a la sociedad, puesto que es el primer grupo de socialización del ser humano, pero, también, a sus miembros, pues se constituye, para ellos, en la matriz por excelencia de múltiples experiencias y modelos de interrelación humana (Wagner, 1994; Zingman, 1996; Villatoro *et al.*, 1997). El clima psicológico del hogar influye directamente en la adaptación personal y social del adolescente por su influencia sobre su patrón de conducta e, indirectamente, por el efecto que tiene sobre sus actitudes (Hurlock, 1987).

Por lo común, la investigación acerca del riesgo suicida se ha centrado en estudios de tipo epidemiológico, porque reconoce como causales trastornos emocionales agravados principalmente por conflictos familiares, problemas económicos y escolares, violencia intrafamiliar, incomprensión y situaciones de vacío existencial. A menudo, las personas que atentan

contra su vida presentan una combinación de problemas que se remontan al pasado —en particular a la infancia— y se reactivan en la adolescencia sumándose a los conflictos actuales.

El riesgo suicida puede definirse como la predicción de la probabilidad suicida con base en la experiencia previa y actual de un sujeto (Lazard, 1988). La importancia de detectar jóvenes en riesgo suicida se debe a que varios estudios indican que los muchachos con ideación suicida poseen mayor probabilidad de consumar este acto (Van, 2001; Gould, Greenber, Velting y Shaffer, 2003; Aseltine y Demartino, 2004; Gutiérrez, 2005).

El suicidio es un fenómeno complejo de las relaciones humanas y es multifactorial, lo cual implica que un problema de esta naturaleza requiere percepciones múltiples; por ello, un enfoque holístico propicia un tratamiento capaz de revelar las verdaderas raíces en que se funda y se propaga dicho fenómeno (Ringel, 1976). El suicidio puede prevenirse descubriendo los factores de riesgo inherentes que propician la consumación de esta conducta.

En específico, la aplicación de acciones dirigidas a promover los factores protectores y a disipar los de riesgo de este tipo de conductas, contando con la colaboración de los elementos que rodean al adolescente —llámense familia, escuela, grupo de pares, amigos, entre otros—, podrían prevenir el suicidio en los adolescentes (Delgado, Naranjo, Camejo, y Forcelledo, 2002).

Método

OBJETIVO GENERAL

La presente investigación tuvo como finalidad la detección de riesgo suicida en adolescentes, así como determinar si el instrumento denominado escala de probabilidad de riesgo suicida (SPS) presenta validez, discriminando de manera adecuada a los sujetos entrevistados en los niveles que esta herramienta maneja de riesgo suicida (leve, moderado y severo).

SUJETOS

En el estudio participaron 1 169 adolescentes estudiantes de segundo grado de cuatro secundarias del Distrito Federal, ubicadas en zonas de alto riesgo, de acuerdo con los criterios del Estudio Básico de Comunidad Objetivo (EBCO) efectuado por los Centros de Integración Juvenil, A. C.¹ (Díaz, Chacón, Gracia, Rodríguez, 2008).

71.0% de los entrevistados era del turno matutino y 29.0% del vespertino. 47.9% de la muestra eran mujeres y 52.1%, hombres. La edad promedio de la muestra en general fue de 13.8 años con una desviación estándar de 0.63.

DISEÑO

Estudio transversal, expostfacto, correlacional y predictivo, con una muestra no probabilística.

INSTRUMENTO

El instrumento abarcó una sección para conocer los datos sociodemográficos de los participantes y la escala de medición de riesgo suicida (SPS), la cual es una medida de autorreporte de 36 ítems que evalúa el riesgo suicida en adolescentes y adultos; está integrada por cuatro subescalas: la *desesperanza*, la *ideación suicida*, la *actitud negativa del self* y la *hostilidad*. La existencia de riesgo suicida se obtiene con base en las cuatro escalas antes mencionadas. A mayor calificación en las subescalas, mayor probabilidad de riesgo suicida. Los puntajes globales en las cuatro escalas sitúan a los participantes en riesgo suicida leve, moderado o severo (Cull y Wayne, 1982).

¹ Organización mexicana que desde hace 41 años ofrece tratamiento, prevención, investiga y capacita recursos humanos sobre el consumo de drogas en México y que, hasta diciembre de 2010, cuenta con 112 unidades de atención en todo el territorio nacional.

Las preguntas de cada una de las subescalas que forman el instrumento se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Agrupamiento por subescala

<i>Subescala</i>	<i>Preguntas</i>
Ideación suicida	4, 7, 20, 21, 24, 25, 30, 32.
Desesperanza	5, 12, 14, 15, 17, 19, 23, 28, 29, 31, 33, 36.
Evaluación negativa del <i>self</i>	2, 6, 10, 11, 18, 22, 26, 27, 35.
Hostilidad	1, 3, 8, 9, 13, 16, 34.

La confiabilidad del instrumento para México fue creada por Lazard (1988), expresando valores aceptables, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Confiabilidad de la escala de riesgo suicida (sps).

<i>Reactivo</i>	<i>Alpha</i>
Cuando me enojo, aviento cosas.	0.692
Siento que mucha gente se preocupa por mí.	0.710
Siento que tiendo a ser impulsivo.	0.703
Pienso en cosas demasiado malas.	0.700
Siento que tengo demasiada responsabilidad.	0.704
Pienso que podría hacer cosas que valen la pena.	0.709
Con el objeto de castigar a otros, pienso en el suicidio.	0.681
Siento hostilidad hacia otros.	0.687
Me siento aislado de la gente.	0.694
Siento que la gente aprecia mi verdadera persona.	0.700
Siento que mucha gente entristecería si muero.	0.696
Me siento tan solo que no puedo tolerarlo.	0.680
Otros sienten hostilidad hacia mí.	0.699
Siento que, si pudiera empezar otra vez, cambiaría muchas cosas en mi vida.	0.696
Siento que no puedo hacer muchas cosas bien.	0.698
Tengo problemas para encontrar y mantener un trabajo que me guste.	0.702
Pienso que nadie me extrañaría si no estoy.	0.696
Las cosas parecen estar bien para mí.	0.709
Siento que la gente espera demasiado de mí.	0.697

Siento que necesito castigarme por cosas que he dicho y pensado.	0.681
Siento que no vale la pena continuar en este mundo.	0.691
Planeo el futuro con mucho cuidado.	0.698
Siento que no tengo muchos amigos con los que pueda contar.	0.696
Siento que si yo muriera la gente estaría mejor.	0.691
Siento que sería menos doloroso si muriera que continuar vivo como están las cosas.	0.690
Me siento / sentí cercano (a) a mi madre.	0.705
Me siento /sentí cercano a mi compañera (o).	0.703
Siento poca fe en que las cosas mejoren.	0.693
Siento que la gente no me acepta a mí ni lo que hago.	0.697
He pensado cómo matarme.	0.679
Me preocupo por el dinero.	0.694
Pienso en el suicidio.	0.683
Me siento cansado e indiferente.	0.692
Cuando me enojo, rompo cosas.	0.700
Me siento/ sentí cercano a mi padre.	0.698
Siento que no puedo ser feliz independientemente de donde esté.	0.674
Alpha global	0.701

ANÁLISIS DE DATOS

Se analizaron las frecuencias de las variables medidas. Para evaluar la confiabilidad de la escala de riesgo suicida, se analizó la consistencia interna, así como la homogeneidad de sus áreas, mediante el coeficiente *alfa de Cronbach*. Para evaluar la validez y el poder discriminativo de la escala, se hizo un análisis de regresión multinomial.

RESULTADOS

Las áreas donde los participantes obtuvieron un mayor valor promedio fueron la hostilidad y la desesperanza, como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados por subcategorías (n = 1 169)

<i>Área</i>	<i>Media</i>	<i>de</i>
Hostilidad	16.02	6.60
Evaluación negativa del self	13.75	5.33
Ideación suicida	14.29	5.80
Desesperanza	15.45	6.70
Puntaje total	61.08	8.66

De acuerdo con la escala, 34.7% de los adolescentes se clasificó con un riesgo suicida *leve*; 46.1% con riesgo suicida *moderado* y 19.2%, con riesgo suicida *severo* (tabla 4).

Las correlaciones existentes entre las diferentes áreas analizadas en la presente investigación son significativas; resalta la relación entre la ideación suicida y la desesperanza (tabla 5).

Para determinar la capacidad de discriminación entre los tres niveles de riesgo suicida que la escala proporciona, se efectuó un análisis de regresión logística multinomial. Las X^2 reportadas en la tabla 6 denotan que son significativas y demuestran la diferencia existente entre las áreas que conforman la escala y su poder discriminativo.

Tabla 4. Resultados por subcategorías (n = 1 169)

<i>Área</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Leve	406	34.7
Moderado	539	46.1
Severo	224	19.2
Total	1169	100.0

Tabla 5. Correlaciones

	<i>Hostilidad</i>	<i>Self</i>	<i>Ideación suicida</i>	<i>Desesperanza</i>
Hostilidad	1	0.352**	0.286**	0.123**
Self		1	0.299**	0.359**
Ideación suicida			1	0.405**
Desesperanza				1

**Correlación significativa al 0.01

Tabla 6. Prueba de razón de posibilidades

<i>Efecto</i>	<i>Criterio de ajuste del modelo</i>	<i>Prueba de razón de posibilidades</i>		
		X ²	gl	Sig.
Intercepto	-2 Log de la verosimilitud del modelo reducido	1665.940	2	.000
Hostilidad		413.596	2	.000
Actitud Negativa del <i>self</i>		313.671	2	.000
Ideación suicida		167.875	2	.000
Desesperanza		420.966	2	.000

El presente análisis clasificó correctamente al sujeto con riesgo suicida leve en 87.4%, con riesgo moderado en 91.3% y al de riesgo severo en 91%. En términos generales, la escala (SPS) catalogó de modo apropiado a 90% del total de los participantes (tabla 7).

Tabla 7. Clasificación

<i>Observado</i>	<i>Predictivo</i>			<i>% Correcto</i>
	<i>Leve</i>	<i>Moderado</i>	<i>Severo</i>	
Leve	355	50	1	87.4%
Moderado	40	492	7	91.3%
Severo	3	16	205	91.5%
% total	34.0%	47.7%	18.2%	90.0%

Al comparar a los adolescentes con probabilidad de riesgo leve y moderado con los sujetos que manifestaron probabilidad de riesgo severo —categoría seleccionada como parámetro a estimar—, se detectan diferencias estadísticamente significativas en las cuatro áreas que integran el instrumento (tabla 8).

Discusión

Intentar predecir la conducta suicida es difícil, ya que no es un comportamiento con alta incidencia, además de que deben conjuntarse diversos

Cuadro 8. Parámetros estimados

<i>Eval(a)</i>		<i>B</i>	<i>Error estándar</i>	<i>Wald</i>	<i>Df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>
Leve	Intercepto	43.624	2.379	336.130	1	.000	
	Hostilidad	-.723	.049	214.530	1	.000	.485
	Actitud Negativa del <i>self</i>	-.842	.061	187.955	1	.000	.431
	Ideación suicida	-.583	.053	122.154	1	.000	.558
	Desesperanza	-.786	.054	214.146	1	.000	.456
Moderado	Intercepto	20.817	1.682	153.165	1	.000	
	Hostilidad	-.279	.030	85.104	1	.000	.757
	Actitud Negativa del <i>self</i>	-.310	.036	73.242	1	.000	.734
	Ideación suicida	-.246	.033	56.192	1	.000	.782
	Desesperanza	-.286	.031	84.788	1	.000	.751

La categoría de referencia es riesgo severo.

factores para que ocurra, y la mayoría de los instrumentos adolecen, en ocasiones, de elementos que los lleven a conclusiones tajantes e indiquen qué adolescente está en riesgo, (Bobes, Sáiz, García-Portillo, Bascarán y Bousoño, 2004). Pero la investigación constante hace que el suicidio se correlacione con ciertos factores de riesgo aportando mayor información y permitiendo tener un mayor grado de certeza, lo que se traduce en intervenciones más efectivas (Gould *et al.*, 2003; Clayton y Auster, 2008; American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2001). En el presente trabajo, se pone de manifiesto la relación existente entre los factores de riesgo *evaluación negativa del self*, *la desesperanza*, *la ideación suicida* y *la hostilidad* con la predicción de probabilidad de *riesgo suicida*.

Por lo regular, las características esperadas y buscadas al estudiar riesgo suicida y prevenir el suicidio están ligadas a las fantasías de muerte, pensamiento de desesperanza, la agresión que maneja el sujeto y su sentimiento hacia consigo mismo (González-Forteza y Andrade-Palos, 1995).

Si el riesgo suicida es la predicción con base en la experiencia previa de un sujeto, las respuestas obtenidas demuestran que se está en mayor riesgo suicida (en función de esta escala) cuando sus respuestas se asocian

con fantasías, ideas y pensamientos vinculados a cómo autodestruirse, además de pensamientos de desesperanza donde el individuo piensa y siente que no existe ayuda para modificar la situación.

Es necesario que la persona posea fuertes reacciones agresivas para poder autodañarse, así como también el sujeto con un alto riesgo suicida se siente devaluado consigo mismo y con lo que hace.

La falta de apoyo para solventar las necesidades emocionales de los adolescentes va en detrimento de un desarrollo saludable, por lo cual presenta carencias afectivas que, quizá, hagan presente el riesgo suicida. Debe tenerse en cuenta que este tipo de conductas se manifiestan de modo encubierto en conductas riesgosas.

Los resultados obtenidos expresan que la escala de predicción de riesgo suicida (SPS) distingue en forma significativa a los sujetos de los tres grupos de clasificación, lo cual permite tomar acciones de acuerdo con cada caso.

La observación de tales resultados comprueba que el riesgo y el comportamiento suicidas no sólo se basan en una sola conducta, conocida como la expresión de consecuencias graduales de perturbaciones en donde el acto, aunque de suma importancia, no es el objetivo de la prevención; sería necesario intervenir en los procesos que llevaron al individuo a tomar la decisión de terminar con su vida, pues éstos constituyen la estructura básica de la conducta y expresión suicida. Ringel (1976) teóricamente lo nombró el síndrome presuicida; en términos de prevención, es útil para valorar a una persona con potenciales autodestructivos.

Las personas pocas veces llegan al suicidio consumado de manera abrupta; por lo común, lo piensan y fantasean, como una forma de buscar solución a uno o varios conflictos. Aunque pueden abandonar la idea si aparecen otras alternativas viables, si ello no sucede, pueden pensar en el suicidio de modo muy insistente.

Cuando la idea adquiere más fuerza, se vuelve más atractiva: el sujeto planea cómo hacerlo, con qué medios, cuándo, etcétera. Para que eso ocurra, el individuo debe sentirse sin esperanza alguna y, sobre todo, pensar que nada ni nadie lo va a ayudar, salvar o cambiar la situación problemática (Beck, Kovacs y Weissman, 1975).

Las teorías respecto de la adolescencia, familia, riesgo suicida y ausencia emocional, revelan que esta última es una variable fundamental de fuerte influencia durante el desarrollo de la persona que, moviliza, obstaculiza o inhibe funciones de desarrollo que generan riesgo suicida y conductas riesgosas.

Es evidente que la ideación suicida debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinaria porque influyen varios elementos, entre los cuales pueden mencionarse los psicosociales, educativos y la perspectiva de género, entre otros.

En conclusión, la adolescencia es una etapa del desarrollo en la cual se lucha por alcanzar plena madurez social y se presenta el desafío de decidir el propio destino y lograr la consolidación de la identidad, con un consecuente abandono de la infancia y la adquisición de papeles de adulto. Debido a ello, algunos individuos tienen mayores dificultades para poder adaptarse; incluso, manifiestan síntomas de algunos trastornos psiquiátricos como la depresión y perciben que su futuro se halla fuera de control. Así, la ideación y el intento suicida surgen como una salida ante tal situación (Artasánchez, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2001). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescent with suicidal behavior. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40 supl. 7, 24-51.
- Ariza, M. (2004). *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. México: UNAM.
- Artasánchez, S. (1999). *Factores de riesgo para la ideación suicida: análisis retrospectivo de factores de interacción y crianza*. Tesis de maestría. México: UNAM.
- Asarnaw, J. y Carlson (1979). Coping strategies, self-perception; hopelessness and perceived family environments in depressed and suicidal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (3).
- Azeltine, R. y Demartino, R. (2004). An outcome evaluation of the suicide prevention program. *Am J Public Health*, 94, 446-451.
- Beck, T.; Kovacs, M. y Weissman, M. A. (1975). Hopelessness and suicidal behavior: An overview. *JAMA* 234(11), 1146-1149.

- Bobes, J.; Sáiz, P.; García-Portillo, M.; Bascarán, M. y Bousoño, M. (2004). Comportamientos suicidas. Prevención y tratamiento. *Ars Médica*. Barcelona.
- Borges, G.; Orozco, R.; Benjet, C. y Medina-Mora, M. E. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. *Salud pública. México*, 52 (4), 292-304.
- Carvajal, C. G. (1993). *Adolescer: la aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Colombia: Tiresias.
- Clayton P. y Auster, T. (2008). Strategies for the prevention and treatment of suicidal behavior. *Focus*, 6, 15-21.
- Cull, G. J. y Wayne, S. G. (1982). *Suicide Probability Scale* sps. Manual Western Psychological Services.
- Delgado, C. A.; Naranjo, F.; Camejo, M. M. y Forcelledo, LL. C. (2002). Análisis de la estructura, el ciclo vital y las crisis de las familias de una comunidad. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 4, 2002.
- García, S. P. (1990). *Padres + Hijos*. México: Limusa.
- González Núñez, J. J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: El Manual Moderno.
- González-Forteza, C. y Andrade-Palos, P. (1995) La relación de los hijos con sus progenitores y sus recursos de apoyo: correlación de la sintomatología depresiva y la ideación suicida en los adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, vol. 18 núm. 4, 41-48.
- González-Forteza, C.; Villatoro, V. J.; Alcántar, E. I.; Medina-Mora, M. E.; Fleiz, B. C.; Bermúdez, L. P. y Amador, B. N. (2002). Prevalencia de intento suicida en estudiantes adolescentes de la ciudad de México: 1997 y 2000. *Salud Mental*, 26 (6), 1-12.
- Gould, M.; Greenber, T.; Velting, D. y Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: a review of the past 10 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42 (4), 386-405.
- Gracia, E. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28.
- Greenberg, M. T.; Siegel, J. M., y Leitch, C. J. (1983). The natura and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12 (5).
- Gutiérrez, P. (2005). Integratively assessing risk and protective factors for adolescent. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 36(2), 129-135.
- Hurlock, E. (1987). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (México). II Censo de

- Población y Vivienda 2005. Disponible en [www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo 2005](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo%202005)
- Lazard, P. (1988). El riesgo suicida en adolescentes en relación con la pérdida de la figura paterna. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Miranda, S. (2000). Suicidio e intento de suicidio en la población escolar y adolescente del Hospital Infantil de México de 1990-1999. Tesis de Especialidad en Pediatría Médica. México: UNAM.
- Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile.
- Organización Mundial de la Salud (2009). Información disponible en <http://www.oms/html/>.
- Palacios, Jesús (2002). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Peñaloza, Pedro José (2010). *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre*. México: Porrúa.
- Ringel, E. (1976). The Presuicidal Syndrome. *Suicide and Life Threatening*, 6, 131-149.
- Rodríguez, M. L. (1989). Amores y desamores en la relación padres-hijos. *Cuadernos de Psicoanálisis*, 3 y 4.
- Shneidman, E. (1976). *The Psychology of Suicide*. Nueva York: Jason Aronson.
- Van, I. (2001). Suicide in adolescents. *Int Clin Psychopharmacol*, 16(2), 1-6.
- Villatoro, V. J. A. et al. (1997). La relación padres- hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. *Salud Mental*, 20 (2), 21 -27.
- Wagner, B. (1994). Adolescent sibling differences in suicidal symptoms: The role of parent relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22 (3).
- Zingman, D. G. C. (1996). Modalidades del funcionamiento familiar. Buenos Aires: Belgrano.

Conducta sexual de riesgo en estudiantes universitarios: factores de riesgo y protección

Paula Forcada Mier, Ana Sofía Pacheco Murguía,
Erik Pahua Mendoza, Pamela Pérez Palacios Rodríguez,
Nora Elisa Todd Flores y Marco Antonio Pulido Rull

Resumen

El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto de la religiosidad, el sexo, la comunicación familiar y el comportamiento sexual riesgoso de los amigos, sobre la conducta sexual de estudiantes universitarios. Una muestra no probabilística de 413 estudiantes de una universidad particular de la Ciudad de México contestó cuestionarios impresos, diseñados para evaluar las variables de interés. Los resultados indicaron que puntajes altos de religiosidad y comunicación familiar estuvieron asociados con una menor frecuencia de conductas sexuales de riesgo en los estudiantes. Los resultados tam-

Abstract

The purpose of the present study was to assess the effects of religiosity, sex, family communication, and risky sexual behavior by friends, on the sexual behavior of college students. A non probabilistic sample of 413 students from a private university from Mexico City, answered printed questionnaires designed to assess the aforementioned variables. Results showed that high religiosity and family communication scores were associated with a lower frequency of risky sexual behaviors in the students. Results also showed that male individuals, and students whose friends engage in risky sexual practices, have an increased probability

MARCO ANTONIO PULIDO. Universidad Intercontinental [mpulido@uic.edu.mx].

Los autores agradecen: al APIEC-UIC y al Área de la Salud de la UIC el apoyo para la conducción del presente estudio; a Marco Antonio Pulido Benítez su revisión del trabajo.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 23-46.

Fecha de recepción: 9 de abril de 2012 | Fecha de aceptación: 31 de julio de 2012

bién revelaron que los individuos de sexo masculino, y aquellos estudiantes cuyos amigos practican conductas sexuales riesgosas, tienen una mayor probabilidad de practicar conductas sexuales de riesgo. Los resultados se discuten en términos de su similitud con la literatura del área; se discuten igualmente en términos de las estrategias de prevención que podrían utilizarse en la institución.

PALABRAS CLAVE

comunicación familiar, imitación social, religiosidad, sexo.

of engaging in risky sexual behaviors. Results are discussed in terms of their similarity with the literature produced on the subject. Results are also discussed in terms of prevention strategies that may be used by the institution.

KEYWORDS

family communication, social imitation, religiosity, sex.

Existen múltiples formas de conceptualizar la conducta sexual de riesgo (véase, por ejemplo, Cooper, 2002; Desiderato y Crawford, 1995; Trepka, Kim, Pekovic, Zamor, Velez y Gabaroni, 2008). A pesar de ello, la mayor parte de las definiciones incluye por los menos tres aspectos. En primer lugar, la falta de uso de métodos anticonceptivos de barrera (en específico, el condón); en segundo lugar, la frecuencia de que la definición incluya aspectos atinentes a la actividad sexual con múltiples parejas; por último, la inclusión de actividades que facilitan el intercambio de fluidos entre la pareja, o actividades con las cuales no resulta fácil tomar buenas decisiones, por ejemplo, tener actividad sexual bajo intoxicación por alcohol o estupefacientes.

Con independencia de la definición adoptada, la conducta sexual de riesgo es ampliamente estudiada en jóvenes en edad escolar, ya que puede interrumpir los procesos educativos (por ejemplo, un embarazo no deseado) o poner en riesgo la vida del individuo. Estudios realizados por Weinstock, Breman Cates (2004) y por el Center for Disease Control and Prevention (2004), coinciden en que la actividad sexual de jóvenes en edad escolar apenas llega a 25% de la actividad sexual total; sin embar-

go, del total de consultas por enfermedades de transmisión sexual, 50% corresponde al estrato en cuestión.

Debido a su importancia, en México se han realizado, al menos, dos grandes estudios recientes sobre este tema. En el primero de ellos, Hernández y Cruz (2008), evaluaron conducta sexual de riesgo en 3 075 estudiantes de primer ingreso de la Universidad Veracruzana. Del total de alumnos que aceptaron ser sexualmente activos, 39.13% no usa el preservativo y 15.99% tiene actividad sexual bajo los efectos del alcohol o de estupefacientes.

Por su parte, Pulido, Ávalos, Fernández, García, Hernández y Ruiz (2012a) evaluaron conducta sexual de riesgo en 1 375 estudiantes de tres diferentes universidades de la Ciudad de México. Del total de estudiantes que aceptaron ser sexualmente activos, 73.8% ha tenido sexo sin usar el preservativo y 62.5% aceptó haber tenido sexo bajo los efectos del alcohol o de estupefacientes. Se encontró además que 9.3% ha tenido un embarazo no deseado y 65.52% ha estado preocupado por la posibilidad de estar embarazada o por la posibilidad de que su pareja esté embarazada. También se encontró que del total de estudiantes sexualmente activos, 5.72% ha tenido una enfermedad de transmisión sexual.

Investigadores de Estados Unidos han reportado cifras similares a las encontradas en México; tanto Poulson, Bradshaw, Huff, Levi y Hilton (2008), con una muestra no probabilística, como Trepka *et al.* (2008), con un muestreo estratificado, han reportado que más de la mitad de los estudiantes universitarios sexualmente activos no usan el preservativo; de igual manera, correlaciones altas y significativas entre consumo de alcohol y estupefacientes y actividad sexual.

Así pues, los datos arrojados por diversos estudios sugieren que los estudiantes universitarios constituyen una población particularmente vulnerable a los efectos negativos de la conducta sexual de riesgo y, por lo tanto, la identificación de variables que modulan el fenómeno reviste relevancia. Una variable que ha demostrado tener un efecto disuasivo importante sobre otra conducta de riesgo frecuente en estudiantes universitarios es la religiosidad (Rohrbaugh y Jessor, 1975 para una discu-

sión amplia del concepto). Wells (2010) encontró una correlación inversa y significativa entre el abuso de alcohol y la religiosidad en estudiantes universitarios. De hecho, halló que los estudiantes del cuartil inferior en una escala de religiosidad, tienen una probabilidad 27 veces mayor de abusar del alcohol que los estudiantes con puntuaciones de religiosidad más altas. Burkett (1993), así como Wallace, Brown, Bachman y Laviest (2003) han reportado resultados similares a los de Wells (2010). Además de moderar el consumo excesivo de alcohol, la religiosidad también podría tener efectos importantes sobre la conducta sexual de riesgo. Por ejemplo, un estudio seminal, conducido por Mahoney (1980) evaluó la correlación entre religiosidad y diferentes conductas sexuales de riesgo en una muestra de 441 estudiantes universitarios de Estados Unidos. Los resultados exhibieron una correlación negativa y significativa entre los puntajes de religiosidad y la cantidad de parejas sexuales del individuo; indicaron también una correlación positiva y significativa entre los puntajes de religiosidad y la edad de la primera experiencia sexual. Datos más reciente obtenidos por Vazsonyi y Jenkins (2010), en una muestra de 904 estudiantes universitarios de Estados Unidos, presentaron correlaciones negativas y significativas entre religiosidad y la probabilidad de realizar sexo oral; también encontraron una correlación positiva y significativa entre religiosidad y la edad de inicio de la actividad sexual. Los datos de Vazsonyi y Jenkins (2010) coinciden con los reportados por Burdette y Hill (2009) y Edwards, Haglund, Fehring y Pruszynski (2011).

Otra variable que parece modular comportamientos riesgosos, tales como el abuso del alcohol, es el aprendizaje social (véase, por ejemplo, Jung, 1994; Petratis, Flay y Miller, 1995). Específicamente, el consumo de alcohol por parte de padres y amigos ha demostrado ser una variable asociada de manera estrecha con el consumo de los estudiantes universitarios (Baer y Bray, 1999; Perkins, 2002; Scheier, Botvin y Baker, 1997). En un estudio representativo, Pulido, Sánchez, Cárcamo, Ledesma, Reyes, y Vargas (2012b) evaluaron la correlación entre abuso de alcohol de estudiantes universitarios y el abuso de alcohol por parte de sus amigos. Una muestra de 983 estudiantes de dos universidades de la Ciudad de México

contestó el cuestionario. Los resultados guiaron una correlación positiva y significativa entre el abuso de alcohol de los estudiantes y el abuso por parte de sus amigos cercanos. Yeh (2006) encontró resultados similares entre estudiantes de preparatoria de Taiwán. Así como el comportamiento de los pares modula el consumo de alcohol de los estudiantes, la conducta sexual del grupo inmediato de amigos también puede controlar la conducta sexual del individuo. Por ejemplo, un estudio conducido por Romer, Maureen, Ricardo, Feigelman, Kaljee, Galbraith, Nesbit, Hornik y Stanton (1994) evaluó la conducta sexual de 300 estudiantes de secundaria de Estados Unidos. Los resultados mostraron que la actividad sexual incrementaba con la edad; sin embargo, dicho incremento correlacionó de forma significativa con la percepción que tenía el estudiante acerca de la actividad sexual de su círculo de amigos inmediato. En un estudio similar conducido por Lyons, Giordano, Manning y Longmore (2011), se reunió información acerca de la conducta sexual de 600 estudiantes de preparatorias de Estados Unidos. Los resultados indicaron que la cantidad de parejas sexuales del círculo inmediato de amigos del estudiante fue un predictor significativo de la cantidad de parejas sexuales del mismo.

Por último, una variable que se ha asociado a diferentes conductas de riesgo en adolescentes es la calidad de la comunicación del individuo con sus padres. Por ejemplo, un estudio cualitativo conducido por Wilson y Donenberg (2004) con adolescentes de Estados Unidos mostró que la calidad de la comunicación entre padres e hijos se asocia con diferentes conductas sexuales de riesgo en los segundos. Los resultados obtenidos por estos investigadores han sido replicados con metodologías cuantitativas por Somers y Vollmar (2006). Estos últimos evaluaron la calidad de la comunicación entre adolescentes y sus padres en una muestra de 672 individuos de Estados Unidos. Los autores descubrieron que la calidad de la comunicación, en especial con la madre, se encuentra relacionada con una variedad de conductas sexuales (riesgosas y no riesgosas).

En síntesis, la literatura del área sugiere que la conducta sexual de riesgo en estudiantes puede asociarse a la religiosidad del individuo, al comportamiento sexual de sus pares y a la calidad de la comunicación

que mantienen con sus padres. Puesto que la mayor parte de los estudios sobre el tema se han realizado fuera de México, el objetivo de la presente investigación es evaluar la asociación de tales variables en una muestra de estudiantes universitarios de la Ciudad de México.

Método

PARTICIPANTES

En la investigación participaron 413 estudiantes de diversas licenciaturas de una universidad particular de la Ciudad de México. El muestreo fue no probabilístico, por cuotas. La muestra fue predominantemente femenina (66.6%) y el promedio de edad fue de 21.43 años, con una desviación estándar de 1.66 años, y una moda de 21 años. La mayor parte de los participantes vivía con sus familias de origen (90.6%). Predominaron los estudiantes de psicología (24%), derecho (15.5%), ciencias de la comunicación (14.8%) y diseño gráfico (8%).

INSTRUMENTOS

Los cuestionarios se entregaron impresos en aquellos grupos cuyos docentes y estudiantes aceptaron participar en el estudio. Con la finalidad de evaluar la conducta sexual de riesgo del sujeto, y de sus amigos más cercanos, se aplicaron, respectivamente, el cuestionario SSEU-yo y SSEU-él (sobre sexo en estudiantes universitarios). Los cuestionarios fueron diseñados por Pulido, Carazo, González, Coronel, y Vera (2011), para evaluar la conducta sexual de riesgo del individuo que lo contesta y la de sus amigos más cercanos. Los cuestionarios son prácticamente idénticos y sólo difieren en lo concerniente al sujeto de la pregunta (el individuo o sus amigos). Las propiedades psicométricas del instrumento fueron piloteadas previamente por Pulido *et al.* (2011); en este estudio se presenta, en la sección de resultados, mayores datos sobre su estructura factorial. Para el SSEU-yo y el SSEU-él, se obtuvieron respectivamente valores de alfa de

Cronbach de .912 y .927. Con la finalidad de determinar su confiabilidad por la técnica de dos mitades, se realizaron análisis de correlación de Spearman-Brown, que arrojaron valores de .854 para el SSEU-yo y de .857 para el SSEU-él. Tanto el SSEU-yo como el SSEU-él constan de 22 preguntas, dos sobre cada tema. En primer lugar, se pregunta acerca de la prevalencia actual, lápsica y total del comportamiento de interés; en segundo lugar, sobre su frecuencia. Por ejemplo, *Ia*) ¿Has tenido relaciones sexuales? (últimos 30 días, últimos 12 meses, alguna vez, nunca) *Ib*) En caso de contestar afirmativamente la pregunta anterior, indica con qué frecuencia (tres o más veces, dos veces, una vez, nunca).

Para medir la religiosidad del individuo, se utilizó el cuestionario SREU (sobre religión en estudiantes universitarios). El cuestionario en cuestión mide la “religiosidad” del individuo, por medio de seis preguntas que evalúan dos dimensiones. En primer lugar, el SREU mide la ocurrencia de conductas asociadas al comportamiento religioso. Por ejemplo, “asisto a ritos o festividades relacionados con mi religión”; en segundo lugar, el SREU evalúa la convicción de la creencia del individuo, por ejemplo, “tengo una plena convicción con las ideas que pregona mi religión”. En todas las preguntas, el sujeto puede elegir entre cuatro diferentes opciones de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). Las propiedades psicométricas del instrumento pueden evaluarse en el trabajo de Pulido *et al.* 2012b. En el presente estudio, se obtuvo un alfa de Cronbach de .939, y un coeficiente de correlación de Spearman-Brown, entre las dos mitades del instrumento, de .950. El análisis de extracción de factores mediante rotación Varimax produjo una solución unidimensional, muy similar a la ya reportada por Pulido *et al.*, 2012b.

Para evaluar la calidad de la comunicación y frecuencia de conflicto entre padres e hijos, se empleó la escala diseñada por Parra y Oliva (2002). El instrumento evalúa, en primer lugar, los temas sobre los que hablan el joven y sus padres, la frecuencia de la comunicación se evalúa de acuerdo con la siguiente escala: nunca, rara vez, algunas veces y muchas veces. También evalúa el grado de acuerdo sobre cada tema, según la siguiente escala: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo

y totalmente de acuerdo. El instrumento evalúa por separado la comunicación con el padre y con la madre. Los autores del instrumento no reportan datos psicométricos sobre el mismo, sin embargo, en el presente estudio se calculó la consistencia interna y la confiabilidad dos mitades de cada subescala. En lo referente a la frecuencia de comunicación con el padre, se detectó un alfa de Cronbach de .941 y una correlación Spearman-Brown dos mitades de .861. En cuanto al grado de acuerdo que tienen en su comunicación con el padre, se halló un alfa de Cronbach de .875 y una correlación Spearman-Brown de .816. En lo concerniente a la frecuencia de comunicación con la madre, se ubicó un alfa de Cronbach de .938 y un Spearman-Brown de .866. En cuanto al grado de acuerdo con la madre, el cálculo mostró un alfa de Cronbach de .337 y un Spearman-Brown de .477. Para la subescala de conflictos del instrumento, que no se divide por sexo del progenitor, se encontró un alfa de Cronbach de .912 y un Spearman-Brown de .871. Así, un primer reporte psicométrico del instrumento elaborado por Parra y Oliva (2002) revela que el instrumento es, en general, confiable (con la excepción de la subescala de acuerdos con la madre, que no cumple parámetros psicométricos aceptables, véase, por ejemplo, Anastasi y Urbina, 1988).

PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios se aplicaron en los grupos naturales de los estudiantes durante los meses de septiembre y octubre de 2011, en aquellos salones en los que el docente y los alumnos aceptaron participar en el estudio. Las instrucciones textuales que recibieron los docentes y estudiantes fueron las siguientes:

“Buenos días, estamos haciendo una investigación acerca de algunas dimensiones del comportamiento sexual en estudiantes universitarios. Los queremos invitar a que lean las preguntas del cuestionario que les vamos a entregar y las contesten de acuerdo con su propia experiencia y de la manera más honesta posible. Si tiene cualquier duda, por favor, levanten la mano. Los resultados de esta investigación se usarán únicamente con fines

de investigación y serán totalmente anónimos. Por favor, doblen el cuestionario cuando terminen de contestar y deposítelo en la urna de cartón que se encuentra al frente del salón. Por favor, escriban de manera legible y no dejen preguntas sin contestar. Gracias por contestar de manera individual.”

El aplicador permaneció en el salón para supervisar y contestar las preguntas de los estudiantes y de los docentes. Sólo dos alumnos rehusaron contestar el cuestionario; en estos casos, se les recogió el material y se les agradeció por su tiempo. La aplicación rara vez excedió de 15 minutos. Todos los aplicadores asistieron a un curso de una hora en el cual se acordaron los criterios de aplicación de cuestionarios y se estandarizaron las instrucciones que recibirían los estudiantes.

Resultados

Las tablas 1a, 1b y 1c muestra las correlaciones de Pearson entre las variables de interés. Para cada pareja de variables se muestra el coeficiente de correlación y la significancia del mismo. Las correlaciones entre las variables se llevaron a cabo utilizando los puntajes totales de cada uno de los instrumentos empleados; la excepción fue el instrumento de Parra y Oliva (2002), el cual se correlacionó por total de subescala. Se procedió de esta forma para tener una apreciación más fina de la importancia de cada subescala en su correlación con la conducta sexual de riesgo.

Como puede observarse en la tabla 1a, la correlación entre los puntajes de religiosidad y la conducta sexual de riesgo es inversa y estadísticamente significativa, es decir, puntajes altos de religiosidad se encuentran asociados a puntajes bajos de conducta sexual de riesgo. De manera complementaria, la correlación entre los puntajes de conducta sexual de riesgo del sujeto

Tabla 1a. Coeficientes de correlación de Pearson entre la conducta sexual de riesgo del sujeto y la religiosidad (Se muestra la correlación de la primera variable con la conducta sexual de sus amigos.)

<i>Variables</i>	<i>Religiosidad</i>	<i>SSEU-él</i>
SSEU-yo	$r = -.333,$ $p < .001$	$r = .440,$ $p < .001$

Tabla 1b. Coeficientes de correlación de Pearson entre la conducta sexual de riesgo del sujeto y las diferentes subescalas de frecuencia de comunicación y acuerdo sobre la comunicación con padre y madre

<i>Variables</i>	<i>Frec. C. P.</i>	<i>Acuerdo P</i>	<i>Frec. C. M.</i>	<i>Acuerdo M</i>
SSEU-yo	r = -.234, p < .001	r = -.338, p < .001	r = -.158, p = .002	r = -.140, p = .005

Tabla 1c. Coeficientes de correlación de Pearson entre la conducta sexual de riesgo del sujeto y las dos subescalas de conflictos durante la comunicación con los padres (Jiménez y Oliva, 2002).

<i>Variables</i>	<i>Cant. P.P.</i>	<i>Nivel de P.P.</i>
SSEU-yo	r = .353, p < .001	r = -.269, p < .000

y la de sus amigos es directa y estadísticamente significativa. La magnitud de las correlaciones de la tabla 1a sugiere que el comportamiento sexual del círculo inmediato de amigos del sujeto, mantiene una correlación más estrecha con la conducta sexual de riesgo que la religiosidad del individuo.

Por su parte, la tabla 1b muestra que tanto la frecuencia de la comunicación como el grado de acuerdo que tienen el estudiante y sus padres sobre diferentes temáticas pueden describirse mediante coeficientes de correlación negativos y estadísticamente significativos. Es decir, mientras mayor comunicación y mayor cantidad de acuerdos tiene el sujeto con sus padres, más baja es su puntuación de conducta sexual de riesgo. Al comparar la magnitud de las correlaciones obtenidas, puede apreciarse que éstas son consistentemente más altas para el padre que para la madre. Al comparar las correlaciones obtenidas para cada progenitor, puede observarse que la magnitud de las correlaciones es más alta para los acuerdos, en el caso del padre; la correlación es más alta para la frecuencia de la comunicación, en el caso de la madre.

La tabla 1c muestra que tanto la cantidad de problemas con los padres como el nivel o magnitud de dichos problemas correlacionan de manera directa y estadísticamente significativa con la conducta sexual de riesgo. Es decir, muchos problemas graves con los padres se encuentran asociados con puntajes altos de conducta sexual de riesgo.

Para evaluar con mayor detenimiento los efectos de la religiosidad, la percepción de la conducta sexual de los amigos y las diferentes dimensiones de la comunicación familiar, estas variables continuas se transformaron en variables discretas mediante el cálculo de sus respectivos cuartiles. Los cuartiles a su vez fueron empleados como factores en el cálculo de análisis de varianza, en los cuales la variable dependiente fue la conducta sexual de riesgo del sujeto. Se procedió a comparar los cuartiles más extremos, debido a que es el procedimiento más habitual en esta clase de estudios (véase Hays, 1972: 332). La tabla 2 refleja los resultados de los análisis en cuestión.

Como puede observarse en la tabla 2, el análisis de varianza de una vía muestra que todos los factores alcanzan niveles de significancia estadística. La comparación por cuartil superior e inferior sugiere que los estudiantes poco religiosos (cuartil inferior) tienen puntajes, en promedio, 2.79 veces más altos de conducta sexual de riesgo que los alumnos ubicados en el cuartil superior. Además, los estudiantes que más perciben conducta sexual de riesgo en sus amigos tiene puntajes, en promedio, 2.69 veces más

Tabla 2. Análisis de varianza por factor

<i>Factor</i>	<i>ANOVA</i>	<i>Puntaje promedio de conducta sexual de riesgo para el cuartil inferior y superior</i>
Religiosidad	(<i>F</i> (3/404) = 16.53, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .696/Cuartil superior = .249
SSEU-él	(<i>F</i> (3/404) = 26.01, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .298/Cuartil superior = .804
Frec. C. P.	(<i>F</i> (3/396) = 9.03, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .618/Cuartil superior = .428
Acuerdos P.	(<i>F</i> (3/396) = 13.54, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .755/Cuartil superior = .358
Frec. C.M.	(<i>F</i> (3/398) = 5.64, <i>p</i> = .001)	Cuartil inferior = .643/Cuartil superior = .408
Acuerdos M.	(<i>F</i> (3/397) = 11.37, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .771/Cuartil superior = .532
Conflictos	(<i>F</i> (3/404) = 7.02, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .501/Cuartil superior = .701
Nivel Conflicto	(<i>F</i> (3/402) = 11.30, <i>p</i> < .001)	Cuartil inferior = .415/Cuartil superior = .725

altos que los del cuartil inferior. Las variables relacionadas con la comunicación familiar presentan diferencias significativas en la conducta sexual de estudiantes que mantienen una comunicación frecuente y con mayores acuerdos con sus padres y madres, en comparación con aquellos individuos cuya comunicación con sus progenitores es infrecuente y presenta pocos acuerdos; consistentemente, la conducta sexual de riesgo es más alta en los primeros que en los segundos. Cuando en el análisis de la comunicación familiar se estudian el número de conflictos y la intensidad de éstos, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los cuartiles. Es decir, aquellos estudiantes que reportan pocos conflictos, y de baja intensidad, con sus progenitores indican una conducta sexual de riesgo estadísticamente más baja que los del cuartil superior.

Los puntajes obtenidos en las pruebas aplicadas también se compararon por sexos. La tabla 3 indica las pruebas *t* de Student para cada variable, igualmente muestra los puntajes promedio obtenidos por hombres y mujeres.

Como puede observarse, hombres y mujeres difieren estadísticamente en cuanto a todas las variables estudiadas. Los resultados de la tabla sugieren que las mujeres tienen puntajes de religión y de comunicación con sus padres (ambos), estadísticamente superiores a los de los hombres; de manera complementaria, sus puntuaciones en SSEU-yo y SSEU-él son significativamente más bajas que las de los hombres. Las mujeres también tienen una cantidad significativamente menor de conflictos, y éstos alcanzan niveles más bajos que los de los hombres.

La figura 1 exhibe en porcentajes algunas de las conductas sexuales de riesgo evaluadas. Para todas las gráficas, excepto la primera, se señala en la ordenada el porcentaje de los estudiantes que reportaron la conducta en cuestión; el porcentaje se calculó tomando como base la cantidad de estudiantes que reportaron haber tenido relaciones sexuales.

Como puede observarse en la figura 1, 78.2% de los estudiantes encuestados ha tenido relaciones sexuales. De ese total, 62.22% lo ha hecho sin usar métodos de barrera, en específico el condón. La figura muestra que, del total que ha tenido relaciones sexuales, 14.24% ha tenido un embarazo no deseado y que 12.38% ha tenido, el sujeto o su pareja, un aborto. La

Tabla 3. Comparación por sexos

Variable	Prueba t	Puntajes promedio por sexo
Religiosidad	(t (411) = 4.083, p. < .001	Hombres = 1.08 / Mujeres = 1.44
SSEU-yo	(t(406)=6.505, p. < .001	Hombres = .735 / Mujeres = .430
SSEU-él	(t (411) = 4.067, p. < .001	Hombres = 1.00 / Mujeres = .764
Frec. C.P.	(t (403) = 2.056, p. = .040	Hombres =1.34 / Mujeres = 1.54
Acuerdos P	(t (403) = 2.699, p. = .007	Hombres =1.66 / Mujeres = 1.90
Frec. C. M	(t (405) = 2.094, p. = .037	Hombres =1.67 / Mujeres = 1.85
Acuerdos M	(t (405) = 2.227, p. = .027	Hombres =1.76 / Mujeres = 2.00
Conflictos	(t (411) = 2.681, p. = .008	Hombres =.503 / Mujeres = .362
Nivel	(t (410) = 2.917, p. = .004	Hombres =.594 / Mujeres = .436

Figura 1. Porcentajes por conducta sexual de riesgo

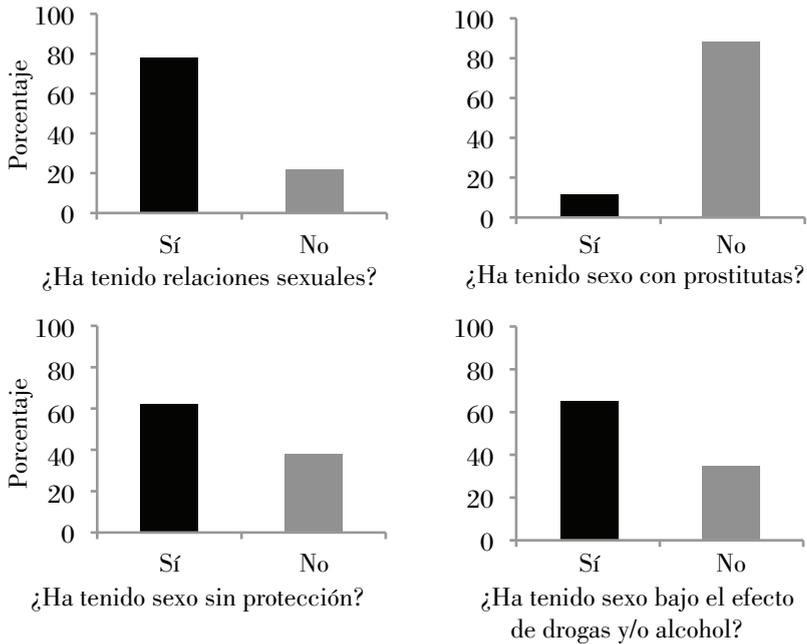


Figura 1. Porcentajes por conducta sexual de riesgo (continuación)

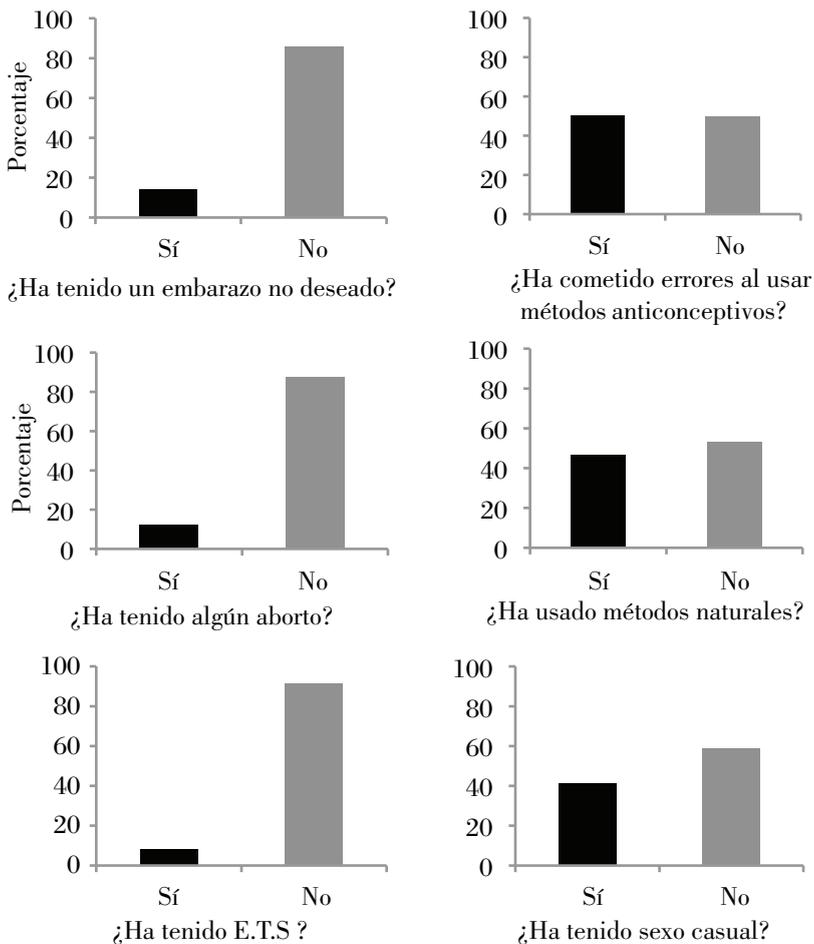


figura también indica que de los estudiantes con actividad sexual, 11.76% ha recurrido a prostitutas(os) y 65.01% ha tenido actividad sexual intoxicado por alcohol o drogas. La figura muestra que 50.15% de la población que ha tenido actividad sexual acepta haber cometido errores al emplear métodos anticonceptivos y 46.75% acepta haber recurrido a métodos naturales para evitar un embarazo. Por último, de los estudiantes que han

tenido relaciones sexuales, 8.36% acepta haber tenido una ETS y 41.17% acepta haber practicado sexo casual.

Con la finalidad de evaluar la estructura factorial del SSEU-yo, se realizó un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación Varimax. Para seleccionar e interpretar los factores integrantes, se tomó como criterio de elección a aquellos valores Eigen iguales o superiores a 1, y que tuvieran al menos 2 reactivos por factor. De igual forma, para poder elegir a un reactivo como perteneciente a un factor, se tomó como criterio de selección 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 clasificó en aquel factor donde su carga factorial fuese más alta. Con base en los criterios anteriores, el instrumento arrojó cinco factores que agruparon 22 reactivos, y que en conjunto explicaron 75.013% de la varianza total. La tabla 4 exhibe el número de factor, seguido de su número de reactivos, su valor Eigen y los porcentajes de varianza simples y acumulados. La prueba de esfericidad de Bartlett mostró un valor aceptable ($\text{Chi}(231) = 8945.51, p. < .001$), la prueba κ_{MO} también ofreció un valor aceptable ($.804 > .5$). La rotación alcanzó la convergencia en 6 iteraciones.

La tabla 5 muestra la matriz factorial rotada, resultado del análisis efectuado e indica aquellos ítems que cumplieron los requisitos de poseer una carga factorial de .400 o superior. Se muestra la distribución de los reactivos en cada uno de los cinco factores del instrumento que cumplieron con el requisito de agrupar 2 o más reactivos y poseer un valor Eigen de 1 o superior. Un total de 22 reactivos cumplieron los requisitos mencionados.

Tabla 4. Valores Eigen y Porcentaje de varianza del SSEU-yo

<i>Componente</i>	<i>Reactivos</i>	<i>Valor Eigen</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% de varianza acumulada</i>
1	7	5.351	24.323	24.323
2	6	3.943	17.924	42.246
3	5	3.531	16.051	58.298
4	2	1.856	8.435	66.733
5	2	1.822	8.281	75.013

Tabla 5. Solución Factorial Rotada del SSEU-yo

<i>Componente</i>	<i>Componente 2</i>	<i>Componente 3</i>	<i>Componente 4</i>	<i>Componente 5</i>
<i>Ítem/Peso</i>	<i>Ítem/Peso</i>	<i>Ítem/Peso</i>	<i>Ítem/Peso</i>	<i>Ítem/Peso</i>
S7/.906	S22/.799	S1/.785	S18/.883	S16/.843
S8/.892	S12/.779	S2/.758	S19/.871	S15/.830
S6/.846	S21/.746	S3/.750		
S5/.797	S11/.745	S4/.741		
S20/.765	S10/.599	S13/.581		
S19/.725	S14/.526			
S9/.646				

Tabla 6. Dimensiones que evalúa cada factor

<i>Factor</i>	<i>Aspectos que evalúa el factor.</i>
1	Embarazo no deseado/aborto/ETS
2	Sexo casual/sexo con prostitutas(os)/infidelidad sexual
3	Actividad sexual sin uso del condón/bajo el efecto del alcohol y/o drogas
4	Uso de métodos naturales como estrategias anticonceptivas
5	Cometer errores en el uso de métodos anticonceptivos

Una vez determinados los factores que constituyen al SSEU-yo, se realizó un análisis de los diferentes aspectos que evaluaban los reactivos constituyentes de cada factor. Para estos fines, se imprimieron los reactivos constituyentes de cada componente y fueron analizados por el equipo de investigación. Los jueces analizaron juntos la agrupación de reactivos y buscaron los aspectos comunes entre ellos, así como una etiqueta definitoria. Los resultados se presentan en la tabla 6.

Con la finalidad de proporcionar al lector criterios tentativos de calificación para el SSEU-yo, se ofrecen la media (11.72) y la desviación estándar (10.3), calculadas para el instrumento, mismos que pueden utilizarse para estandarizar los puntajes a distribución *Z*. Se ofrecen igualmente, con la finalidad de proponer otros criterios de evaluación, los cuartiles del instrumento (cuartil 25 = 4.0, cuartil 50 = 10.5 y cuartil 75 = 17.0). Al usar el SSEU-yo, el lector simplemente debe sumar las respuestas de cada reactivo para poder usar los criterios aquí presentados.

Discusión

En síntesis, los resultados del estudio sugieren que las variables evaluadas podrían tener efectos importantes sobre la conducta sexual de riesgo en estudiantes universitarios. En primer lugar, los resultados sugieren que la percepción que tiene el sujeto acerca del comportamiento sexual de sus amigos más cercanos podría modular su propio comportamiento sexual. Los datos también sugieren que la religiosidad del individuo se encuentra inversamente relacionada con el comportamiento sexual riesgoso. Una comunicación frecuente y conducente a acuerdos sobre los temas tratados también parece inversamente relacionada con la conducta sexual de riesgo, en particular, cuando la comunicación se da con el padre. Además, mientras mayor es la cantidad de pleitos con los padres, incrementa la frecuencia de la conducta sexual riesgosa.

En lo concerniente a la correlación entre el comportamiento del estudiante y la de sus amigos, los resultados obtenidos coinciden con las hipótesis de Jung (1994), relativas al aprendizaje social en adolescentes. Los resultados también coinciden con los obtenidos Perkins (2002) y Pulido *et al.* (2012b), en el sentido de que conductas peligrosas, tales como consumir alcohol hasta intoxicarse, mantienen correlaciones altas con la percepción que tiene el individuo acerca de lo que hacen sus amigos más cercanos. Los resultados obtenidos también concuerdan con las conclusiones de Romer *et al.* (1994) y Lyons, *et al.* (2011), en el sentido de que la conducta sexual de riesgo de los amigos cercanos del estudiante podría ser un buen predictor de su propio comportamiento.

Los resultados del presente estudio también concuerdan con la investigación producida por la literatura que ha evaluado la relación entre religiosidad y comportamientos riesgosos en adolescentes. En particular, coincide con las investigaciones de Mahoney (1980), Burdette y Hill (2009), Edwards *et al.* (2011), y Vazsonyi y Jenkins (2010), que han sugerido una relación inversa entre religiosidad y algunas conductas sexuales riesgosas. El presente estudio confirma los hallazgos de los estudios previos y sugiere que la religiosidad podría tener efectos inhibitorios sobre

una cantidad más amplia de conductas sexuales de riesgo de las que se han evaluado a la fecha (los estudios realizados a la fecha, se han centrado, por lo general, en una sola conducta de riesgo, por ejemplo, número de parejas sexuales o en la edad de la primera relación sexual, etc.). A pesar de la coincidencia entre los resultados del presente estudio con otros relacionados, llama la atención el hecho de que Pulido *et al.* (2012b) no encontraron una correlación significativa entre religiosidad y abuso de alcohol. Este último hallazgo sugiere que la religiosidad puede ser una variable de protección psicosocial de efectividad heterogénea.

En lo concerniente a la calidad de la comunicación del hijo con los padres y la conducta sexual de riesgo, el presente estudio parece confirmar los resultados obtenidos por Wilson y Donenberg (2004), y Somers y Vollmar (2006), en el sentido de que mientras mejor es la comunicación, menos frecuentes son las conductas sexuales riesgosas. El presente estudio y los arriba citados sugieren que la disminución de la conducta sexual riesgosa no depende sólo de la comunicación sexual con los padres, como parecen apuntar los estudios conducidos por Fisher (1988), Dutra, Miller y Forehand (1999) y Guilamo-Ramos, Dittus, Jaccard, Goldberg, Casillas y Bouris (2006), sino que la calidad general de la comunicación podría ser la variable relevante. Los resultados del presente estudio sugieren que la calidad de la comunicación con el padre podría ser un factor de protección más importante que la que se mantiene con la madre. El resultado coincide, en lo general, con los hallazgos producidos por Guilamo-Ramos *et al.* (2006) en población latina, pero sólo parcialmente con los resultados producidos por Clawson y Reese-Weber (2003) en una muestra predominantemente caucásica de Estados Unidos. Tomados en su conjunto, los resultados sugieren que la importancia de la comunicación con uno u otro progenitor, podría estar modulada por factores culturales que es necesario identificar.

Los resultados del presente estudio sugieren que la conducta sexual riesgosa es más frecuente en los hombres que en las mujeres. El hallazgo es consistente a través de diferentes indicadores; es consistente también con diferentes estudios conducidos en el país (véase, por ejemplo, Hernán-

dez y Cruz, 2008; Pulido, *et al.*, 2011 y Pulido *et al.*, 2012a), y fuera del país (véase, por ejemplo, Cooper, 2002; y Kingree y Betz, 2003).

Las gráficas presentadas en el estudio sugieren que una cantidad importante de los estudiantes ha tenido actividad sexual; muestran igualmente que más de la mitad de los estudiantes no ha utilizado métodos de barrera durante su actividad sexual. Cerca de la mitad de los estudiantes que ha tenido actividad sexual reporta haber cometido errores al usar métodos anticonceptivos o haber usado métodos “naturales” como estrategia anticonceptiva. Cerca de 65% de los estudiantes sexualmente activos reporta haber tenido actividad sexual intoxicado por alcohol o drogas. No resulta sorprendente, pues, que más de 14% reporte al menos un embarazo no deseado y que más de 12% reporte un aborto. Más de 8% reporta haber tenido una ETS, sin embargo, el dato puede estar subestimado, ya que algunas ETS se manifiestan después de años de haber ocurrido el contagio, por ejemplo, sida o virus de papiloma humano.

Los porcentajes de diversas conductas de riesgo presentados en la figura 1 pueden compararse con los obtenidos por Pulido *et al.* (2011 y 2012a), ya que dichos estudios se condujeron en muestras similares y empleando el mismo instrumento (SSEU-yo). Llama la atención la similitud de los resultados obtenidos en los tres estudios. Por ejemplo, en el presente estudio, 78.2% de los estudiantes reporta haber tenido actividad sexual; Pulido *et al.* (2011) reportaron un cifra de 80.4%; los datos de Pulido *et al.* (2012a), reunidos en tres universidades particulares, oscilan entre 77.8% y 84.93%. La comparación entre estos datos y los análisis de consistencia interna y división por mitades reportados en la sección de instrumentos, sugieren que el SSEU-yo posee índices de confiabilidad psicométrica adecuados. Los resultados del análisis de extracción de factores sugieren que los reactivos empleados se agrupan en la forma hipotetizada por los autores y que el instrumento explica un porcentaje importante de la varianza total (75.013%). Estos resultados, sumados a la capacidad del SSEU-yo para replicar hallazgos producidos en estudios previos, sugieren que la validez de constructo y empírica del instrumento podrían ser aceptables.

En síntesis, el presente estudio sugiere que el desarrollo de un plan de prevención de conductas sexuales riesgosas, diseñado para el escenario escolar particular en el cual se aplicaron los instrumentos, debe ayudar al estudiante a vincularse con sus pares en formas más sanas. En específico, el programa debería ayudar al estudiante a identificar conductas peligrosas en su grupo cercano de amigos y a conducirse con algún grado de independencia ante la posible presión de sus pares para que éste repita sus conductas. Probablemente este programa podría desarrollarse a partir de la promoción de valores de tolerancia a la diversidad, que favorezcan la formación de grupos sociales, en los cuales la pluralidad de los individuos no sea vista forzosamente como un elemento de disolución del grupo (conceptos que ya han sido sugeridos por Baer y Bray, 1999).

La universidad en la cual se llevó a cabo el estudio se autodefine como una institución de inspiración cristiana; así pues, en su currícula, explícita e implícita, existen elementos de formación espiritual diseñados para los estudiantes. Cabe, sin embargo, preguntarse si estos contenidos son los responsables de los “efectos protectores”, documentados en este estudio. Es decir, no puede descartarse la posibilidad de que la religiosidad de los estudiantes se haya desarrollado en otro momento de vida del estudiante. Otra pregunta que surge al identificar la religiosidad como posible variable de protección tiene que ver con los elementos de ella que protegen, o que ponen en riesgo, al estudiante. Por ejemplo, algunas políticas religiosas ligadas al uso de anticonceptivos son, a todas luces, peligrosas para la salud reproductiva del individuo. Además, el presente estudio y otros conducidos paralelamente (Pulido *et al.*, 2012b) sugieren que algunos comportamientos riesgosos podrían ser inhibidos por la religiosidad del individuo, pero otros no. En síntesis, la religiosidad como variable protectora de comportamientos riesgosos en estudiantes universitarios aún debe explorarse con mayor detenimiento (idea que ya ha sido planteada por Hill, 2005, y Wells, 2010).

El estudio sugiere que una parte importante, en la prevención de la conducta sexual de riesgo, ocurre fuera de la universidad, específicamente, en la interacción entre el estudiante y sus padres. Así pues, un pro-

grama universitario de prevención, en verdad efectivo, debería diseñarse de manera integral, es decir, elaborarse buscando impactar incluso aquellas áreas extraescolares del estudiante; tales ideas ya han sido sugeridas previamente por Botvin, Botvin y Ruchlin (1998) y Dusenbury y Falco (1997). Los resultados del estudio sugieren que, para la población específica que fue estudiada, la comunicación entre el padre y los hijos es de particular importancia. Estudios futuros tal vez puedan determinar los motivos por los cuales la conducta sexual de riesgo disminuye o aumenta en función de la comunicación con uno u otro progenitor.

Por último, los resultados del estudio sugieren que la conducta sexual de riesgo de hombres y mujeres difiere notablemente. Así pues, también indican que un programa de prevención efectivo debería tomar en cuenta las diferencias en cuestión y elaborarse desde una perspectiva de género.

El presente estudio se realizó en parte debido a la detección, en la institución, de un aumento importante en el consumo de alcohol y drogas. Puesto que múltiples investigaciones han vinculado el consumo de sustancias adictivas a la conducta sexual de riesgo (Desiderato y Crawford, 1995; Hernández y Cruz, 2008; Taylor, Fulop y Green, 1999), la agenda de salud de la institución planteaba la necesidad de conducir esta exploración. En comparación con los datos obtenidos en 2009, la cantidad de embarazos no deseados y de abortos aumentó (los embarazos no deseados se incrementó de 6.12% a 14.24%; los abortos, de 6.12% a 12.38%). La cantidad de estudiantes que reportaron haber contraído una ETS también se incrementó de 6.8% a 8.36%. A pesar de lo anterior, no queda claro si el aumento en las conductas descritas se debe al consumo de sustancias como el alcohol y las drogas, ya que el porcentaje de alumnos que reportaron haber tenido sexo intoxicados disminuyó de 77.89% a 65.01%; en contraste, el porcentaje de estudiantes que reportaron usar métodos naturales como estrategia anticonceptiva aumentó de 39.11% a 46.75%. Estudios futuros permitirán determinar si las tendencias observadas son consistentes, así como identificar con mayor precisión sus posibles causas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice-Hall.
- Baer, P. E. y Bray, J. H. (1999). Adolescence individuation and alcohol use. *Journal of Studies on Alcohol*, 13, 52-62.
- Botvin, G.; Botvin, E., y Ruchlin, H. (1998). School based approaches to drug abuse prevention: Evidence for effectiveness and suggestions for determining cost-effectiveness. En W. Bukovski, y R. Evans (1998). *Cost-benefit/cost effectiveness research of drug abuse prevention: Implications for programming and policy*. Rockville: National Institute on Drug Abuse.
- Burdette A. M. y Hill T. D. (2009). Religion involvement and transition in adolescence sexual activities. *Sociology of Religion*, 70, 28-48.
- Burkett, S. (1993). Perceived parents religiosity and school behavior: An exploration of reference group theory. *Sociological Forum*, 3, 256-277.
- Center for Disease Control and Prevention (2004). HIV transmission among black college student and non-student men who have sex with men. Carolina del Norte: Morbidity Mortality Weekly Report, 53(32), 731-734.
- Clawson, C. L., y Reese-Weber, M. (2003). The amount and timing of parent-adolescent sexual communication as predictors of late adolescent sexual risk-taking behaviors. *The Journal of Sex Research*, 40, 256-265.
- Cooper, M. L. (2002). Alcohol use and risky sexual behavior among college students and youth. *Journal of Studies on Alcohol*, 14, 101-117.
- Desiderato, L. L., y Crawford, H. J. (1995). Risky sexual behavior in college students: Relationships between number of sexual partners, disclosure of previous risky behavior, and alcohol use. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 55-68.
- Dutra, R.; Miller, K. S., y Forehand, R. (1999). The process and content of sexual communication with adolescents in two-parent families: Associations with sexual risk-taking behavior. *AIDS and Behavior*, 3, 59-66.
- Dusenbury, L., y Flaco, M. (1997). A review of the evaluation of 47 drug abuse prevention curricula available nationally. *Journal of School Health*, 67, 127-133.
- Edwards, L. M.; Haglund, K.; Fehring, R. J., y Pruszyński J. (2011). Religiosity and sexual risk behavior among latin adolescents: Trends from 1995 to 2008. *Journal of Woman's Health*, 20, 871-877.
- Fisher, T. D. (1998). The relationship between parent-child communication about sexuality and college students' sexual behavior and attitudes as a function of parental proximity. *The Journal of Sex Research*, 24, 305-311.
- Guillermo-Ramos, V.; Dittus, P.; Jaccard, J.; Golberg, V.; Casillas, E., y Bouris, A. (2006). The content and process of mother-adolescent communication

- about sex in latino families. *Social Work Research*, 30, 169-181.
- Hays, W. L. (1972). *Statistics for the social sciences*. Atlanta: Holt, Rinehart y Winston, Inc.
- Hernández, Z. y Cruz, A. (2008). Conductas sexuales riesgosas y adictivas en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 18, 227-236.
- Hill, P. C. (2005). Measurement in the psychology of religion and spirituality: Current status and evaluation. En R. F. Paloutzian, y C. L. Park (eds.). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. Nueva York: Guilford, 43-61
- Jung, J. (1994). *Under the influence: Alcohol and human behavior*. California: Cole.
- Lyons, H.; Giordano, P. C.; Manning, W. D., y Longmore, M. A. (2011). Identity peer relationship and adolescent girls sexual behavior and exploration of the contemporary double standard. *Journal of Sexual Research*, 48, 437-449.
- Kingree, J. B., y Betz, H. (2003). Risky sexual behavior in relation on marijuana and alcohol use among African-American, male adolescents detainees and their female partners. *Drug and Alcohol Dependence*, 72, 197-203.
- Mahoney, E. R. (1980). Religiosity and sexual behavior among heterosexual college students. *The Journal of Sex Research*, 16, 97-113.
- Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Perkins, W. H. (2002). Surveying the damage: A review of research on consequences of alcohol misuse in college population. *Journal of Studies on Alcohol*, 14, 91-100.
- Petratis, J.; Flay, B. R., y Miller, T. (1995). Reviewing theories of adolescent substance abuse: Organizing pieces of the puzzle. *Psychological Bulletin*, 117, 66-86.
- Poulson, R. L.; Bradshaw, S. D.; Huff, J. M.; Levi, L. P., y Hilton, D. B. (2008). Risky sex behaviors among African-American college students: The influence of alcohol, marijuana and religiosity. *North American Journal of Psychology*, 10, 529-542.
- Pulido, M. A.; Ávalos, C.; Fernández, J. C.; García, L.; Hernández, L., y Ruiz, A. K. (2012a). Conducta sexual de riesgo en tres universidades privadas de la Ciudad de México. *Psicología y Salud*. Aceptado para publicación.
- Carazo, V.; González, G. O.; Coronel, M., y Vera, F. (2011). Conducta sexual de riesgo en los estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13, 11- 27.
- Sánchez, M. F.; Cárcamo, R.; Ledesma, M.; Reyes, V. y Vargas, M. R. (2012b). Religiosidad y abuso de alcohol en dos universidades particulares

- de la Ciudad de México. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*. Aceptado para publicación.
- Rohrbaugh, J., y Jessor, R. (1975). Religiosity in youth: A personal control against deviant behavior. *Journal of Personality*, *43*, 136-155.
- Romer, D.; Maureen, B.; Ricardo, I.; Feigelman, S.; Kaljee, L.; Galbraith, J.; Nesbit, R.; Hornik, R. C., y Stanton, B. (1994). Social influences on the sexual behavior of youth at risk for HIV exposure. *American Journal of Public Health*, *84*, 977-985.
- Scheier, L. M.; Botvin, G. J., y Baker, E. (1997). Risk and protective factors as predictors of adolescent alcohol involvement and transition in alcohol use: A prospective analysis. *Journal of Studies on Alcohol*, *58*, 652-667.
- Somers, C. L., y Vollmar, W. L. (2006). Parent-adolescent relationships and adolescent sexuality: Closeness, communication, and comfort among diverse U. S. adolescent samples. *Society Behavior and Personality*, *34*, 451-460.
- Taylor, J.; Fulop, N., y Green, J. (1999). Drink, illicit drugs and unsafe sex in women. *Addiction*, *94*, 1209-1218.
- Trepka, M. J.; Kim, S.; Pekovic, V.; Zamor, P.; Velez, E., y Gabaroni, M. (2008). High-risk sexual behavior among students of a minority-serving university in a community with a high HIV/AIDS prevalence. *Journal of American College Health*, *57*, 77-84.
- Vazsonyi, A. T., y Jenkins, D. D. (2010). Religiosity, self-control, and virginity status in college students from the "Bible Belt": research note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *49*, 561-568.
- Wallace, J.; Brown, T.; Bachman, J., y Laveist, T. (2003). The influence of religion on abstinence from alcohol, cigarettes, and marijuana among adolescents. *Journal of Studies on Alcohol*, *64*, 843-848.
- Weinstock, H.; Berman, S., y Cates, W. (2004). Sexually transmitted diseases among American youth: Incidence and prevalence estimates 2000. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, *26*, 6-10.
- Wells, G. M. (2010). The effect of religiosity and campus alcohol culture on collegiate alcohol consumption. *Journal of American College Health*, *48*, 199-210.
- Willson, H. W., y Donenberg, G. (2004). Quality of parent communication about sex and its relationship to risky sexual behavior among youth in psychiatric care: a pilot study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*, 387-395.
- Yeh, M. Y. (2006). Factors associated with alcohol consumption, problem drinking, and related consequences among high school students in Taiwan. *Psychiatry and Clinical Neuroscience*, *60*, 46-54.

Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Carolina Serrano Barquín,
Adelaida Rojas García y Camilo Ruggero

Resumen

La depresión es una de las enfermedades más difundida en la actualidad; perturba tanto a las personas adultas como a los jóvenes, quienes agobiados por expectativas personales, familiares y sociales, resultan gravemente afectados, ya que éstas los obligan a enfrentarse a agresivos retos de competitividad. El propósito es indagar si el rendimiento escolar de los estudiantes universitarios guarda relación con estados de depresión y ansiedad; para ello, se presentan resultados parciales de una investigación que se inserta dentro

Abstract

Depression is one of the most widespread conditions nowadays; it affects adults as well as young people who feel extremely overwhelmed by familiar, social and their own expectations, since these make them face aggressive competitiveness challenges. The main purpose of this paper is enquiring into the relationship between depression and anxiety. Thus partial results, taken from "Depression and anxiety in the United States and Mexico: joining investigations on mental health among cultures", are presented. This project was developed by the Autono-

CAROLINA SERRANO BARQUÍN [carolinasb@hotmail.com], ADELAIDA ROJAS GARCÍA [rojasegarcia.adelaida@gmail.com]
Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.
CAMILO RUGGERO. Profesor asistente de psicología en la Universidad del Norte de Texas [camilo.ruggero@unt.edu].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 47-60.
Fecha de recepción: 2 de febrero de 2012 | Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2012.

del proyecto: “Depresión y ansiedad en los Estados Unidos y México: uniendo investigaciones sobre la salud mental entre las culturas”, desarrollado por la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad del Norte de Texas.

mous University of the State of Mexico and University of North Texas.

KEYWORDS

depression, anxiety, academic achievement.

PALABRAS CLAVE

estados depresivos, estados de angustia, desempeño académico.

La existencia del ser humano ha llevado consigo emociones, sentimientos y estados de ánimo que lo abarcan y lo conducen hacia la plenitud, el hundimiento e incluso al rescate de sí mismo. De los síntomas anímicos más importantes en los últimos tiempos, debido a las consecuencias y sus efectos, así como a su acrecentado padecimiento, son, por un lado, la ansiedad y, por otro, lo que se ha denominado depresión. Después de las enfermedades cardíacas, las depresiones representan en la actualidad la mayor carga de salud, con sus implicaciones económicas, políticas, y familiares principalmente.

En una encuesta internacional de epidemiología, realizada por la Organización Mundial de la Salud, se encontró que la prevalencia de la depresión mayor durante el periodo de vida de una persona es de 16.9% y 8.1%, en Estados Unidos y México, respectivamente (Andrade, Caraveo-Anduaga, Berglund, Bijl, De Graaf, Vollebergh, Dragomirecka, Kohn, Keller, Kessler, Kawakami, Kiliç, Offord, Ustun y Wittchen, 2003). En ambos países, los trastornos de ansiedad son comunes y se relacionan frecuentemente con la depresión (Andrade *et al.*, 2003; Slone, Norris, Murphy, Baker, Perilla, Díaz, Rodríguez, Gutiérrez, Rodríguez, 2006). Los trastornos del estado de ánimo se encuentran entre las principales causas de incapacidad en el ámbito mundial y son responsables además de un significativo agobio personal, así como también de un alto costo en la salud

pública (López, Mathers, Ezzati, Jamison y Murray, 2006). Por ejemplo, se espera que para 2020 la depresión mayor llegue a ser la segunda causa de incapacidad de cualquier condición médica.

Los trastornos relacionados con depresión y ansiedad son comunes en Estados Unidos y México, y exigen un gasto considerable. “Dado que la ansiedad psíquica y somática es el tercer síntoma por orden de frecuencia en la depresión, no debe sorprender que sea también la causa de dificultad diagnóstica en edades en las que ansiedad y depresión puedan eventualmente coexistir” (Vallejo y Gastó, 1990: 57).

En ciertos casos, la ansiedad y la depresión constituyen síndromes puros, pero frecuentemente se solapan, de tal forma que en la práctica no es extraño observar depresiones con una gran carga de ansiedad o cuadros de angustia empañados con sintomatología depresiva. “El humor depresivo no es raro en los estados de ansiedad y los síntomas ansiosos contaminan los cuadros depresivos. Concretamente, según Hamilton (1960), 95% de depresivos presentan síntomas psíquicos de ansiedad, y 85% aquejan síntomas somáticos. Por el contrario, 80% de ansiosos refieren humor depresivo” (Vallejo y Gastó, 1990: 498).

La depresión, en su sentido más común y más popular, es un síntoma anímico, aunque también puede ser un síndrome, es decir, un conjunto de síntomas aunados al del bajo estado de ánimo; los típicos síntomas acompañantes son insomnio, falta de apetito, pérdida de peso, etcétera; y en su sentido más restrictivo, “lo que entendemos como trastorno depresivo no es sólo un síndrome depresivo sino un *cuadro clínico completo* con una duración determinada, con un patrón de síntomas exigibles para su diagnóstico” (Ortiz, 1997: 142).

La premisa básica de la teoría de Beck es que la depresión se caracteriza fundamentalmente por la existencia de errores cognitivos que conducen al individuo deprimido a percibir e interpretar la realidad de una manera negativa. Es decir, en términos del paradigma del procesamiento de información, la depresión se caracterizaría por un procesamiento distorsionado negativamente de la información (Ortiz, 1997: 159).

Las personas deprimidas, por ejemplo, atienden selectivamente y magnifican la información negativa, mientras que ignoran o minimizan la información positiva; los errores y fallos se personalizan y sus efectos negativos se exageran y sobregeneralizan.

Por otra parte, la ansiedad se entiende como un estado emocional presente en todas las culturas, es decir, es una experiencia universal, “de ahí quizá su raíz biológica, aunque debe también añadirse que es relevante en determinadas dinámicas sociales generales y muy significativa en ciertas situaciones específicas” (Luengo, 2004: 30).

En numerosas ocasiones, se constata que estrés es la antesala de las respuestas ansiosas [...] al igual que el miedo, se asocia a un estado de tensión personal ante un hecho comprometedo o amenazador concreto; en la ansiedad se difumina el carácter particular de este hecho y el individuo deja de percibir lo exterior para instalarse en sí mismo como problema esencial (Luengo, 2004: 74).

Queda, entonces, claro que la ansiedad supone la constatación de nuestra propia realidad, sin embargo, esta realidad se encuentra personalizada; “para algunos sujetos el desajuste se plantea respecto a lo novedoso; para otros se halla siempre presente, dudando y sufriendo de manera continua; finalmente, para otros el desajuste y la aparición ansiosa sólo tienen lugar ante la presencia de determinados elementos de la realidad (caso fóbico) que, de forma simbólica, parecen sintetizar esa amenaza vital de la que deben defenderse activamente” (Luengo, 2004: 103). Las estadísticas que muestra Luengo son alarmantes:

En Estados Unidos, se ha considerado que cerca de 25% de la población ha experimentado a lo largo de su vida al menos un trastorno ansioso (porcentaje análogo al del abuso de sustancias).

De los trastornos de ansiedad, el más usual es la fobia social, con 13% de casos.

Existe una doble incidencia del trastorno en mujeres que en hombres (porcentaje análogo al del trastorno depresivo). La porción es de 3 a 1 en el caso del trastorno agorafóbico.

Se da una mayor tasa de ansiedad en niveles socioeconómicos bajos.

La incidencia de los trastornos de ansiedad es más elevada en la adolescencia y la juventud que en la madurez. Las patologías más usuales encuentran su tasa más elevada entre los 20 y los 30 años.

También Miguel-Tobal, en 1996 (cit. por Ortiz, 1997: 113), nos advierte que se calcula que entre 13% y 15% de la población padecerá algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud estima que una cuarta parte de la población que acude a consulta solicitando asistencia médica presenta una sintomatología típicamente ansiosa.

Mientras, en el rendimiento escolar, la importancia de los procesos motivadores ofrece pocas dudas debido a que, para que se realicen aprendizajes, resulta necesario contar con la participación activa del propio sujeto que aprende.

En cuanto al concepto que uno tiene de sí mismo, aparece en el conjunto de factores de la personalidad como la variable con mayor incidencia en el rendimiento, ya que articula gran parte del aprendizaje. El autoconcepto implica tres instancias diferentes de la persona: la autoimagen —la visión que la persona tiene de sí en un momento dado—; la imagen social que considera que tienen los demás de su persona, y la imagen ideal como proyección de lo que le gustaría ser en el plano ideal. La comunicabilidad —que hace a los demás partícipes de lo que uno tiene— es otro de los factores incidentes en el rendimiento así como las “ganas de aprender” —como disposición favorable y abierta a nuevas situaciones— (Cano, 2001: 39).

Se ha encontrado que los estudiantes con bajo rendimiento escolar son sujetos normales desde el punto de vista intelectual, pero que por diversas causas fallan en sus aprendizajes escolares. Específicamente, la eficiencia diaria en la escuela es inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia. “De 35 a 70% de los niños y adolescentes que presentan rechazo escolar padecen simultáneamente trastornos afectivos y/o de ansiedad [...] a mayor “escolarización” del cuadro, más probabilidades de que

vaya acompañado por algún trastorno afectivo, especialmente en épocas prepuberales y puberales” (Vallejo, 1990: 605-609).

La depresión y la ansiedad anteriormente se entendían como padecimientos exclusivamente psicológicos; ahora, se les relaciona con las manifestaciones o expresiones corporales, como síntomas del sistema anímico, o tal vez, ya no como enfermedades sino crisis... “La irrealidad de la persona deprimida se manifiesta claramente en el grado en que ha perdido contacto con su cuerpo” (Lowen, 2010: 19). Este autor comenta el caso de una de sus pacientes: la motivación inconsciente de que ella se operara los pechos era el deseo de suprimir toda sensación erótica de su cuerpo. Su cuerpo con sus deseos había sido la causa inicial de su desgracia y había continuado siendo una fuente de insatisfacción y frustración. Por otra parte, su mente era pura y su inteligencia viva y tenía un gran potencial creativo. ¡Qué tentador era olvidarse del cuerpo y vivir en la atmósfera limpia y etérea de la psique! Esta paciente no tenía una personalidad esquizoide ni esquizofrénica, y ese grado de disociación le resultaba imposible. Podía anular su cuerpo, pero no podía escapar de él.

Uno de los debates más acalorados al día de hoy es si existe una depresión en singular o son las depresiones en plural. Teóricos con una gran experiencia clínica, como es el caso de Benzión Winograd, reconoce el fenómeno de la depresión como múltiple y la singularidad de cada caso. La problemática depresiva como campo vinculado a las vicisitudes del narcisismo, la relación con los ideales, las complejizaciones inconscientes, los procesos identificatorios y la modalidad de procesamiento de las pérdidas. “Estas operatorias se entenderán como fuera del campo de la consciencia, en el marco de una estructura psíquica que se puede llamar inconsciente ampliado” (Winograd, 2007). Busca respuestas variadas a problemáticas diversas.

Tanto el ansioso como el depresivo presentan dificultades en su trabajo, con su rendimiento escolar, en su grupo social. Tienen pérdida de la capacidad de experimentar placer (intelectual, estético, alimentario o sexual). “El depresivo es un agobiado en busca de estímulo. Un ansioso en busca de calma. Un insomne en busca de sueño” (Hornstein, cit. por

Lowen, 2010: 18). Hay una realidad innegable en la vida de toda persona y es su existencia física y corporal. Su ser, su individualidad, su personalidad están determinadas por su cuerpo. Nada existe separado de su cuerpo. El concepto de enfermedad mental es una ilusión. No existe perturbación mental que a la vez no lo sea física (Lowen, 2010).

Así, el cuerpo tiene una función primordial en el estudio de la depresión o la ansiedad, ya que el pensamiento emana, pues, de la interacción de una carne subjetiva que dice yo y el mundo que la contiene, del gran juego de las pasiones corporales, el cual implica fuertes relaciones conflictivas: “La infancia, pero antes de ésta la prehistoria inconsciente, acumula informaciones como cargas eléctricas que establecen relaciones conflictivas” (Onfray, 2008: 71).

La comprensión de la naturaleza de los trastornos de ansiedad y depresión ha sido obstaculizada por la dependencia en instrumentos de medición con baja confiabilidad y validez. Las medidas más conocidas no exploran los síntomas en general, confunden la depresión con la ansiedad, y oscurecen la heterogeneidad de los síndromes existentes (Watson, O’Hara, Simms, Kotov, Chmielewski, McDade-Montez, Gamez y Stuart, 2007). Éstas son deficiencias que limitan la comparación en la expresión y organización de los síntomas entre las culturas estudiadas.

Debido a los elevados costos que se generan, es de gran importancia descubrir y conocer la etiología de tales trastornos, así como mejorar las herramientas para la medición y detección oportuna. La clave en este proceso está en definir estos trastornos, utilizando rigurosamente instrumentos válidos y confiables para poder distinguir los aspectos de estas condiciones que puedan ser universales y aquellos que son específicos de cierta cultura.

El instrumento más usado para las evaluaciones diagnósticas en los Estados Unidos, la Entrevista Clínica Estructurada por el DSM-IV SCID (Williams, Gibbon, First, Spitzer *et al.*, 1992), es una entrevista que se apega a los criterios del DSM-IV. Ésta arroja resultados categóricos (por ejemplo, una persona tiene un trastorno o no) como opuestos a los dimensionales. Estas características hacen que sea imposible usar la información del SCID

o similares medidas para explorar cómo los síntomas están relacionados entre sí o cuáles son síntomas propios de cada cultura.

Los autorreportes de instrumentos presentan problemas similares. El Centro de Epidemiología para Estudios en Escalas de Depresión (CES-D) (Radloff, 1977), por ejemplo, ha sido ampliamente usado alrededor del mundo, pero no evalúa los diferentes tipos de depresión (Joiner, Walker, Pettit, Pérez y Cukrowicz, 2005). De la misma forma, otro instrumento usado frecuentemente es el Inventario de Depresión de Beck (BDI) (Beck, Ward, Mendelsohn, Mock y Erbaugh, 1961), basado en un solo ítem para la evaluación de diferentes escalas. Debido a esto, no es de sorprender que el análisis factorial de diferentes medidas de depresión haya encontrado difícil replicar los subtipos de trastornos a través de varias medidas y poblaciones (Shafer, 2006).

Una nueva generación de instrumentos, principalmente el Inventory of Depression and Anxiety Symptoms (IDAS) (Watson *et al.*, 2007), fueron recientemente desarrollados para superar las deficiencias de los instrumentos de medida tradicionales de depresión y ansiedad. En particular, el IDAS fue desarrollado con fondos del Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y fue rigurosamente analizado en múltiples muestras, utilizando la práctica del estado de arte para la construcción de dicho instrumento (Smith y McCarthy, 1995).

Por esta razón, en la investigación referida se aplicó el IDAS, para realizar un análisis comparativo entre los resultados del IDAS y el rendimiento escolar. Asimismo, se pretenden beneficios no sólo cuantitativos, sino cualitativos, ya que, al conocer la relación entre la depresión, ansiedad y rendimiento académico, pueden ofrecerse soluciones a los estudiantes. La adaptación del instrumento IDAS para su aplicación en español en la Universidad Autónoma del Estado de México es también un beneficio, pues, como se mencionó, los anteriores son muy limitados.

Sin embargo, evaluar los síntomas de depresión y ansiedad mediante la aplicación del IDAS y considerar como indicador del rendimiento escolar únicamente el promedio general, es una limitante; se espera que pueda ampliarse esta investigación, para indagar más sobre las diferencias

culturales en cuanto a la expresión de la ansiedad y depresión, lo cual requiere un estudio y análisis más detallado. Adaptar un instrumento de medición de un país a otro requiere más que una simple traducción. La adaptación de un instrumento de medición para su uso en otra cultura requiere el establecimiento de su equivalencia semántica, así como su equivalencia conceptual.

Método

El objetivo general de la presente investigación fue correlacionar el rendimiento académico con las variables de ansiedad y depresión encontradas en los factores del Inventory of Depression and Anxiety Symptoms (IDAS).

Se trabajaron las variables siguientes:

Variable 1: Rendimiento académico, que se define como “el alto nivel satisfactorio o superior de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma y que generalmente es medido por el promedio escolar” (Wilcox, 2007).

El rendimiento escolar alto será medido a través del promedio general que oscile entre 8.0 y 10.0 puntos, encontrado en el historial académico de los alumnos, resultado de los semestres cursados con anterioridad.

Variable 2: Rendimiento académico bajo, entendido como el desajuste entre capacidades reales de un alumno y su rendimiento escolar insuficiente en una o varias asignaturas (Anaconda, 1999).

El rendimiento escolar bajo, será medido a través del promedio general que se encuentre por debajo de 7.9 puntos, encontrado en el historial académico de los alumnos, resultado de los semestres cursados con anterioridad.

Variable 3: Depresión, definida como síntoma anímico, aunque también la depresión puede ser un síndrome, es decir, un conjunto de síntomas aunados al del bajo estado de ánimo; los típicos síntomas acompañantes son insomnio, falta de apetito, pérdida de peso, entre otros (Ortiz, 1997).

Variable 4: Ansiedad, considerada como la anticipación aprensiva de

un daño o desgracia acompañada de un sentimiento de disforia o de síntomas somáticos de tensión (DSMIV).

POBLACIÓN

Se trabajó con 218 alumnos de las licenciaturas en Psicología, Educación y Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias de la Conducta, generación 2006-2010, de la Universidad Autónoma del Estado de México; con edades que oscilan generalmente entre los 19 y los 25 años, mujeres en su mayoría, solteras y con promedios generales con un rango de entre 7.5 y 9.7, quienes fueron clasificadas de acuerdo con su rendimiento académico en alto de 8.0 a 10.0 puntos y bajo de 7.9 hacia abajo.

INSTRUMENTO

Se trabajó con el Inventory of Depression and Anxiety Symptoms (IDAS), que contiene 10 escalas de síntomas específicos: suicidio, cansancio, insomnio, pérdida de apetito, aumento de apetito, mal humor, bienestar, pánico, ansiedad social, e intrusiones traumáticas. También incluye dos escalas más amplias: Depresión general (que contiene elementos superpuestos con varias otras escalas IDAS) y Disforia (Watson, 2007).

Dicho instrumento fue construido para cubrir un amplio rango de síntomas que representa diferentes facetas de la depresión y la ansiedad, con la finalidad de explorar posibles subtipos.

Para obtener la correlación entre rendimiento académico, ansiedad y depresión, se aplicó el coeficiente de Spearman que arroja la asociación o interdependencia entre dos o más variables; en este caso, la asociación entre rendimiento académico y ansiedad y entre rendimiento académico y depresión.

Resultados

De acuerdo con el IDAS, de los 19 factores, 6 correlacionaron significativamente con la variable de rendimiento académico, esto es, de los 7 factores

del IDAS indicadores de Depresión respecto del rendimiento académico, sólo 4 factores se presentan como significativos en su correlación, lo cual significa que 57% de indicadores de depresión correlacionaron con rendimiento académico; mientras que de los 12 indicadores del factor Ansiedad respecto del rendimiento académico, sólo 2 se presentan como significativos en su correlación, es decir 16.6%.

Ahora bien, según los resultados, la depresión está asociada al bajo rendimiento escolar en más de la mitad de la muestra, lo cual indica que “la depresión podría ser la causa del bajo rendimiento, dado que los síntomas depresivos interfieren la actividad intelectual generando el fracaso escolar. En otros casos, el bajo rendimiento escolar produciría baja autoestima y cogniciones pesimistas que pueden conducirlo a la depresión” (Domínguez, cit. por Rivas, 1995: 74).

En la primera suposición, la depresión detona un bajo rendimiento académico, ya que el alumno pierde el interés por el estudio debido a su malestar, por el cual no hay motivación ni ganas de progresar, refiriéndonos al discurso capitalista; en tales casos, la depresión inhibe el deseo del individuo. Por otro lado, en la segunda suposición, la causa del bajo rendimiento son otras que no son mencionados por el autor; ese declive en lo académico es lo que provoca la depresión, es decir, ante la imposibilidad de rendir como los demás o calificar aprobatoriamente las asignaturas y continuar regularmente los estudios, sobreviene la depresión.

Así, el precio que deben pagar los niños por su depresión es el pobre rendimiento escolar. La depresión dificulta la memoria y la concentración, impidiéndoles prestar atención y asimilar lo que se les enseña. Un niño que no siente ilusión por nada encontrará casi imposible acopiar la energía suficiente para que las lecciones del profesor lo estimulen de algún modo (Goleman, 2008: 370).

Los resultados arrojan, por otro lado, poca, casi nula correlación entre el rendimiento académico y la ansiedad. Teóricamente, en muchos casos la depresión y la ansiedad contaminan su sintomatología; incluso pueden ser experimentados ambos padecimientos, lo que dificultaría un diagnóstico clínico. No obstante, para fines de esta investigación, la ansiedad no

figura como causante o efecto del rendimiento académico; aun así, debe tenerse en cuenta, como señalan Rodríguez y Gallego (1982), que estamos ante un concepto relativo y subjetivo en el que confluyen circunstancias sociales, educativas-institucionales y económicas (Martínez, 2007).

Sin embargo, aún es innegable que tanto el ansioso como el depresivo presentan dificultades en su trabajo, con su rendimiento escolar, en su grupo social. Tienen pérdida de la capacidad de experimentar placer (intelectual, estético, alimentario o sexual). El depresivo es un agobiado en busca de estímulo. Un ansioso, en busca de calma.

Conclusiones

Las correlaciones entre depresión y rendimiento académico indican que en la población de la Facultad de Ciencias de la Conducta, la depresión es significativa, ya sea como causa o como efecto de los aspectos académicos.

La depresión va en aumento entre los diversos sectores y rangos de la sociedad, incluyendo a estudiantes del nivel superior, lo que afecta no sólo la inmediatez del individuo, sino el nivel educativo en la sociedad y en el país.

La ansiedad, aunque no fue correlacionada en ésta y en otras investigaciones anteriormente realizadas por diversos autores, puede entremezclarse o llegar a ser puramente un factor que se relacione con el rendimiento académico, debido a las exigencias del actual sistema educativo dentro del marco referente a las competencias.

El rendimiento académico, por lo tanto, dependerá de múltiples factores, y no sólo de alguno de ellos —como el psicológico—, sino también del económico, político, social, familiar, individual, y, en cuanto a lo individual de la personalidad, del cognitivo, físico, actitudinal, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Anacona, A. (1999). *Limitación para la asimilación aprovechamiento de los conocimientos*. México: Trillas.
- Andrade, L.; Caraveo-Anduaga, J. J.; Berglund, P.; Bijl, R. V.; De Graaf, R.; Vollebergh, W.; Dragomirecka, E.; Kohn, R.; Keller, M.; Kessler, R. C.; Kawakami, N.; Kiliç, C.; Offord, D.; Ustun, T. B. y Wittchen, H. U. (2003). The epidemiology of major depressive episodes: results from the International Consortium of Psychiatric Epidemiology (ICPE) Surveys. *Int J Methods Psychiatr Res*, 12, 3-21.
- Beck, A.T.; Ward, C. H.; Mendelsohn, M.; Mock, J. y Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-18.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Hamilton, M. (1960). Rating scale for depression. *J. Neurol Neurosurg Psychiatry*, (23), 56-62.
- Joiner, T. E. Jr.; Walker, R. L.; Pettit, J. W.; Pérez, M. y Cukrowicz, K. C. (2005). Evidence-based assessment of depression in adults. *Psychological Assessment*, 17, 267-277.
- López, A.; Mathers, C.; Ezzati, M.; Jamison, D. y Murray, C. (2006). Global and regional burden of disease and risk factors, 2001: Systematic analysis of population health data. *Lancet*, (367), 1747-1757.
- Lowen, A. (2010). *La depresión y el cuerpo*. Madrid: Alianza.
- Luengo, D. (2004). *La ansiedad al descubierto. Cómo comprenderla y hacerle frente*. Madrid: Paidós.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Madrid: Antropos.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama.
- Ortiz, M. (1997). *Trastornos Psicológicos*. Madrid: Aljibe.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rivas, M. (1995). *Psicopatología en la edad escolar*. Madrid: Universidad de Cantabria.
- Rodríguez, J. y Gallego, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico: Un estudio en educación secundaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Shafer, A. (2006). Meta-analysis of the factor structures of four depression questionnaires: Beck, CES-D, Hamilton, and Zung. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 123-146.
- Slone, L. B.; Norris, F. H.; Murphy, A. D.; Baker, C. K.; Perilla, J. L.; Díaz, D.; Rodríguez, F. G. y Gutiérrez Rodríguez, J. de J. (2006). Epidemiology of major depression in four cities in Mexico. *Depression and Anxiety, 23*, 158-167.
- Smith, G. y McCarthy, D.. (1995). Methodological Considerations in the Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment, 7*, 300-308.
- Vallejo, J. y F. Gastó. (1990) *Trastornos afectivos: ansiedad y depresión*. Madrid: Salvat.
- Watson, D.; O'Hara, M. W.; Simms, L. J.; Kotov, R.; Chmielewski, M.; McDade-Montez, E.A.; Gamez, W. y Stuart, S. (2007). Development and validation of the Inventory of Depression and Anxiety Symptoms (IDAS). *Psychological Assessment, 19*, 253-268.
- Wilcox, M. (2007). *Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada*. México: Universidad Intercontinental.
- Williams, J. B.; Gibbon, M.; First, M. B.; Spitzer, R. L. *et al.* (1992). The Structured Clinical Interview for DSM-III--R (SCID): II. Multisite test-retest reliability. *Archives of General Psychiatry, 49*, 630-636.
- Winograd, B. (2007). *Depresión: ¿enfermedad o crisis? Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Detección y valoración integral de la cefalea tensional

Héctor Rafael Velázquez-Jurado,
José Fernando Zermeño-Pöhls
y Juan José Sánchez-Sosa

Resumen

La cefalea tensional constituye un problema importante de salud pública, pues suele deteriorar seriamente el funcionamiento individual, lo que ocasiona problemas como irritabilidad, dificultad para poner atención y concentrarse y trastornos del dormir, entre muchos otros. Sin embargo, pocos estudios han abordado el desarrollo de instrumentos para su tamizaje, y los escasos que están disponibles se han desarrollado a partir de clasificaciones obsoletas. El objetivo del presente trabajo consistió

Abstract

Tension type headache constitutes a serious health problem as it tends to severely affect both individual and social components of human performance. These headaches cause irritability, diminished attention, concentration difficulties, and sleep disorders, among many other deteriorating effects. Few studies have developed screening instruments for tension type headache. Although some studies have attempted so, they have used relatively obsolete classification systems. The present study

HÉCTOR RAFAEL VELÁZQUEZ-JURADO Y JUAN JOSÉ SÁNCHEZ-SOSA, Facultad de Psicología-Universidad Nacional Autónoma de México; JOSÉ FERNANDO ZERMEÑO-PÖHLS, Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía Manuel Velasco Suárez [velazquezjurado@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 61-78.
Fecha de recepción: 17 de octubre de 2011 | Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2012.

en diseñar un instrumento de fácil aplicación que identifique a quienes padecen cefalea tensional y brinde registros confiables sobre criterios diagnósticos. Participaron 80 pacientes de consulta externa con diagnóstico confirmado del Instituto Nacional de Neurología y 80 personas sanas en apariencia. Los resultados revelaron que el instrumento es válido, confiable y capaz de discriminar efectivamente entre quienes padecen el trastorno y los que no.

PALABRAS CLAVE

tamizaje, diagnóstico, medición, dolor de cabeza.

aimed at designing an easy-to-apply instrument able to reliably identify individuals with tension type headache and to yield valid and reliable records on diagnostic criteria. A total of 160 persons participated, 80 previously diagnosed tension type headache outpatients of Mexico's National Institute of Neurology and 80 apparently healthy persons. Results point out to a valid and reliable instrument with good discriminatory power to effectively distinguish those who suffer the disorder from those who do not.

KEYWORDS:

screening, diagnosis, measurement, pain.

Seriedad e incidencia de la cefalea tensional

Por la naturaleza de sus síntomas y su potencial incapacitante, la cefalea de tipo tensional constituye uno de los principales problemas de salud pública en el ámbito mundial (World Health Organization [WHO], 2000) y entraña un serio impacto negativo para los individuos que la padecen e indirectamente para sus familias y comunidades inmediatas (Rasmussen y Olesen, 1996). Los pacientes con cefaleas en general refieren estar irritables, fatigarse con facilidad, tener dificultades para concentrarse y poner atención, entre otras molestias, todo lo cual suele ocasionar trastornos de la memoria y del sueño (Mosquera, 1998). La calidad de vida de quien padece cefalea tensional se ve sustancialmente deteriorada, tanto en su desempeño laboral (Bingefors e Isacson, 2004; Rasmussen, Jensen, Schroll y Olesen, 1991) como en su interacción familiar (Mosquera, 1998); a lo anterior, se agrega el riesgo de toxicidad que representa el

consumo frecuente de medicamentos (Steiner, Del Brutto y Fontebasso, 2002) y gastos usualmente innecesarios.

En sentido epidemiológico, la cefalea tensional es el tipo más común entre las cefaleas, en países desarrollados, tanto de América como de Europa, pues afecta a cerca de dos tercios de los varones y a poco más de 80% de las mujeres (International Headache Society [IHS], 2004, 2007; WHO, 2004). En México, la situación no es muy diferente; estadísticas publicadas por la Clínica del Dolor del Hospital General de México (HGM, 2006) indican que los trastornos por cefalea ocuparon el noveno lugar dentro de los veinte principales motivos de consulta de enero a septiembre de 2006, representando casi 4% del total de usuarios que acuden al servicio de Neurología. Asimismo, los trastornos por cefalea son el principal padecimiento referido dentro de las enfermedades clasificadas como “del sistema nervioso”, lo que significa 30.5% de población entrevistada (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2004). Aunque en México no se cuenta con estudios en población general, es probable que su incidencia sea similar a las de otros estudios internacionales, en virtud de que los conteos clínicos sólo incluyen a quienes buscan activamente tratamiento médico.

La literatura de investigación señala como los factores de riesgo más destacados para el desarrollo de la cefalea tensional la edad (entre 18 y 44 años), el género (predomina en el femenino), percepción de poca salud, incapacidad para relajarse después del trabajo, dormir pocas horas durante la noche y manejo defectuoso del estrés (Lyngberg, Rasmussen, Jorgensen y Jensen, 2005).

Tipos comunes de cefalea

Las cefaleas se designan como *primarias*; es decir, sin asociación con causas subyacentes identificables; o *secundarias*, derivadas de alguna causa patológica específica, como alteraciones de la tiroides, epilepsia, ingesta de drogas, embarazo, infecciones, traumatismo cráneo-encefálico y trastornos psiquiátricos (IHS, 2007; Smetana, 2000).

Los episodios de tipo tensional pertenecen al grupo de las cefaleas primarias, consideradas las más comunes dentro de la Clasificación Internacional (IHS, 2004). Sin embargo, es importante mencionar que con frecuencia estos trastornos se diagnostican erróneamente como secundarios, por lo que los pacientes no reciben el tratamiento adecuado a su etiología. Esto suele ocurrir porque los síntomas propios de la cefalea tensional pueden confundirse con los de la migraña (Cruz, 2007); en específico, se confunden más la *migraña sin aura* y la *cefalea tensional episódica infrecuente* (IHS, 2004). En efecto, un estudio estadounidense señala que 42% de pacientes, de manera incorrecta, resultaron diagnosticados con cefalea por sinusitis y 32% con cefalea de tipo tensional, en vez de con migraña (Kaniecki, 2003). Este problema es relevante, ya que genera sufrimiento innecesario en el paciente y su familia, pues el tratamiento adecuado se demora y suele haber efectos secundarios asociados con el uso incorrecto de medicamentos, lo cual deteriora el funcionamiento del individuo. En virtud de lo anterior, resulta muy importante contar con una descripción clara y confiable de cada cuadro clínico, de manera que puedan evitarse las consecuencias mencionadas.

Características clínicas

La cefalea tensional se tipifica por presentarse con una frecuencia que oscila entre 1 y 14 días al mes; su duración va desde minutos hasta días, es de localización bilateral, es un dolor de tipo opresivo o “presionante”, no pulsátil, de mediana intensidad, y que habitualmente no empeora con la actividad física; puede no haber náusea pero sí fotofobia o fonofobia, pero no ambas en el mismo episodio (IHS, 2007). Para su evaluación, se han usado diversos instrumentos sobre percepción de dolor, si bien ninguno diseñado expresamente para cefalea. Por ejemplo, los cuestionarios McGill de dolor (Melzack, 2005) y el de Jacobson, Ramadan, Aggarwal y Newman (1994) evalúan más bien aspectos como la incapacidad provocada por la cefalea. También, se han diseñado instrumentos cuyo objetivo es la diferenciación de los trastornos por cefalea más comunes, como es el caso de la escala

alemana para el tamizaje de cefaleas por migraña, tensional y del trigémino (Fritsche, Hueppe, Kukava, Dzagnidze, Schuerks, Yoon, Diener y Katsarava, 2007). Pese a ello, pocos estudios se han centrado en el desarrollo de instrumentos de tamizaje y la mayoría de los que lo hacen se han diseñado a partir de clasificaciones obsoletas de cefaleas como la de 1988. La importancia de contar con referentes actualizados para la clasificación radica en el hecho de que los diferentes subtipos de cefalea poseen algunos criterios totalmente excluyentes unos de otros, la tabla 1 muestra los criterios publicados en 2004 por la IHS para los dos tipos más comunes de cefalea.

Así, en virtud del deterioro que ocasiona en la salud y el funcionamiento humano, de su incidencia, del impacto socioeconómico de la cefalea tensional, y de la escasez de instrumentos para su designación clínica confiable, el propósito del presente estudio consistió en elaborar un instrumento de fácil aplicación que, además de engendrar registros claros acerca de los criterios diagnósticos (intensidad, frecuencia y duración) y factores de riesgo más comunes, sea capaz de identificar de manera precisa a quienes efectivamente padecen cefalea tensional.

Tabla 1. Diferencias entre los subtipos más comunes de cefalea

<i>Criterios</i>	<i>Migraña</i>	<i>Tensional</i>
A. Frecuencia	Al menos 5 ataques	Al menos 10 episodios >1 día pero < 15 días por mes durante tres meses
B. Duración	4- 72 hrs.	30 min a 7 días
C. Al menos dos de		
Tipo de dolor	Pulsátil	Presionante
Localización	Unilateral	Bilateral
Intensidad	Moderada a grave	Leve a moderada
Agravamiento ^a	Presente	Ausente
D. Al menos uno de	Náusea y/o vómito	No náusea ni vómito
	Fotofobia y fonofobia	Fotofobia o fonofobia
E.	No es un padecimiento atribuible a otro.	

Notas: Criterios diagnósticos vigentes para cefaleas primarias de acuerdo con la International Classification of Headache Disorders.

^a Se refiere al incremento del dolor relacionado con la realización de actividades cotidianas como caminar o subir escaleras.

Método

PARTICIPANTES

En un principio, para explorar las dimensiones de una primera versión del cuestionario, se analizaron los resultados de 60 participantes, 12 hombres y 48 mujeres, de los cuales 30 conformaron el grupo de pacientes *tensionales* con diagnóstico de cefalea tensional confirmada por neurólogo, toda vez que ésta cumplía con los criterios de intensidad, duración, frecuencia y síntomas asociados de la Clasificación Internacional de Cefaleas en su versión del 2004; y 30 participantes *sanos*, definidos como individuos sin diagnóstico de cefalea tensional ni de cualquier otro subtipo (migraña, cluster, etcétera) y que refirieron no tener historia de cefalea primaria; es decir, no haber presentado episodio alguno de dolor en los tres meses previos a la entrevista.

Una vez refinados los reactivos que constituían algún problema de comprensión o estructura, de un segunda aplicación se examinaron los resultados de 160 participantes: 17 (10.6%) hombres y 143 (89.4%) mujeres, con edades de entre 14 y 82 años con media de 46. El grupo de *tensionales* estuvo conformado por 9 (11.3%) hombres y 71 (88.8%) mujeres, la mayoría (42) amas de casa (52.5%). El estado civil predominante fue casados con 43 (53.8%). El grupo de *sanos* se integró por 8 (10%) hombres y 72 (90%) mujeres. De éstos, 47 (58.8%) eran casados y, en su mayoría (46.3%), amas de casa.

MEDICIÓN

El instrumento final consta de 14 reactivos de opción múltiple con respuestas construidas en función de la dimensión abordada en la pregunta. Los reactivos evalúan tres dimensiones principales: *a)* sintomatología básica, *b)* síntomas adicionales asociados y *c)* probables factores disparadores. Los síntomas básicos incluyeron intensidad, frecuencia y duración del dolor. Además, se abarcaron reactivos referentes a síntomas asociados, como localización, tipo de dolor e incremento del dolor relacionado con la reali-

zación de actividades; náuseas, ftofobia y fonofobia y posibles factores desencadenantes del dolor vinculados con el patrón de sueño y el estrés. Este último reactivo, además de explorar el peso relativo del estrés y la falta de descanso en el desarrollo o mantenimiento del dolor, identifica —de haberlos— factores como calidad del sueño, fatiga y enojo. Por último, se inserta un reactivo en el que se exploran las conductas más frecuentes para lidiar con el dolor.

PROCEDIMIENTO

Se invitaba a participar a los pacientes que acudían a consulta externa y a los acompañantes de éstos u otros pacientes sin diagnóstico de cefalea en la sala de espera del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía (INNN) de México. Se excluyeron aquellos casos en que la cefalea ocurría concurrentemente con otros padecimientos o condiciones como daño cerebral, alteraciones de tiroides, epilepsia, ingesta de drogas o embarazo.

El proceso de construcción del instrumento consistió en tres pruebas y refinamientos sucesivos, sistemáticos y progresivos de los reactivos. Para comenzar, a partir de un análisis de los hallazgos de estudios recientes en la literatura de investigación que mostraran metodología sólida, se formularon preguntas orales a los participantes potenciales. Se diseñó una pregunta para cada criterio, cada factor de riesgo y cada síntoma asociado.

A continuación, como se ha mencionado, se hizo una primera aplicación del instrumento a 30 pacientes de consulta externa con diagnóstico de cefalea tensional confirmado por el neurólogo y a 30 acompañantes de éstos u otros pacientes sin diagnóstico de cefalea de ningún tipo y sin diagnóstico médico ni psicológico de algún tipo. Los pacientes con diagnóstico se reclutaban dentro del consultorio de cefaleas del instituto, donde el neurólogo responsable, al término de la consulta médica habitual, presentaba al psicólogo con los pacientes, quien los invitaba a participar en la investigación; en caso de acceder, pasaban a la sala de espera para los procedimientos subsecuentes. Una porción mínima de afectados declinaron la invitación, en su mayoría por no contar con el tiempo para

contestar el cuestionario, y sin relación aparente con la gravedad del padecimiento o alguna otra variable que hubiera podido alterar los datos.

El psicólogo explicaba el objetivo del cuestionario y de la investigación, entregaba el cuestionario y permanecía relativamente cerca de ellos hasta que terminaran de contestar, en caso de que surgieran dudas. Con el fin de evitar que el aplicador pudiera sesgar las respuestas del participante de manera inadvertida, tanto en la explicación inicial como en caso de dudas o preguntas, el psicólogo mostraba especial cuidado en limitar sus respuestas a aclaraciones sobre el reactivo en cuestión. Cuando los pacientes entregaban el cuestionario, se les volvía a preguntar si tenían alguna duda acerca del cuestionario y sobre la claridad de los reactivos; al final, se les despedía y agradecía su participación.

En el caso de los individuos sanos, el psicólogo los abordaba, también en la sala de espera, y les explicaba el objetivo de la investigación; si accedían a participar, se les entregaba el cuestionario con las mismas precauciones tenidas para los participantes con diagnóstico. Al terminar de contestarlo, los pacientes entregaban el cuestionario al psicólogo, quien aclaraba dudas, en caso de haberlas, y preguntaba sobre la claridad de los reactivos; por último, se les agradecía su participación y se les despedía.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Con el fin de establecer la discriminación de los reactivos entre los grupos e identificar los susceptibles de corrección o eliminación, se aplicó a los datos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, en virtud de ser congruente con el nivel de medición ordinal del cuestionario. Se refinaron los reactivos del instrumento, se modificaron seis de ellos que no lograban discriminar entre los grupos. Después, se buscó para una nueva aplicación tanto a los pacientes que participaron en la primera aplicación (vía telefónica), como a los nuevos y a participantes sanos en la sala de espera del instituto, siguiendo el mismo procedimiento y con las mismas precauciones que en la primera aplicación.

Se emprendieron nuevos análisis estadísticos con la prueba U de Mann-Whitney, además de análisis destinados a obtener la consistencia inter-

na del cuestionario. A partir de dichas modificaciones, se efectuaron los mismos análisis luego de una tercera aplicación y se consiguió la última versión del instrumento.

Resultados

PRIMERA APLICACIÓN

Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas para seis de los doce reactivos. El resto de ellos exhibió valores entre .099 y .487 de probabilidad asociada con la diferencia entre diagnosticados y sanos. Un análisis de frecuencias por medio de tabulaciones cruzadas entre diagnosticados y sanos para los reactivos 13 y 14, en virtud de tratarse de variables nominales, no reveló diferencias significativas entre los grupos con la prueba chi cuadrada.

SEGUNDA APLICACIÓN

A partir de los análisis de discriminación de los reactivos, éstos se cambiaron para mejorar su claridad y pertinencia, partiendo de las observaciones dadas por los participantes de la primera aplicación, a quienes se preguntó acerca de la claridad de los reactivos y se volvió a aplicar el cuestionario en su versión modificada. Con el propósito de reconfirmar cuáles reactivos discriminaban entre tensionales y sanos, una vez realizados los ajustes antes descritos, se volvió a computar la prueba U de Mann-Whitney para cada reactivo y su sumatoria. Este análisis manifestó significancia estadística para diez de los doce reactivos.

TERCERA APLICACIÓN

Tras un nuevo refinamiento, que consistió en la modificación de los reactivos 1, 4, 7 y 12, la eliminación de uno de ellos (pregunta 2 del primer cuestionario), el acotamiento de las opciones de repuesta y la inclusión de un nuevo reactivo filtro referente al tipo de dolor (característico de otra

categoría diagnóstica, la migraña), el cuestionario volvió a aplicarse, esta vez, a un grupo de 160 pacientes tensionales, 80 de ellos con diagnóstico formal y un grupo de 80 participantes sanos.

De nuevo, se computó la prueba U de Mann-Whitney para cada reactivo, para la sumatoria de éstos y con las características sociodemográficas para verificar que las diferencias no fueran atribuibles a éstas (tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre los puntajes de los grupos con la prueba U de Mann-Whitney

<i>Reactivo</i>	<i>Media de rangos</i>		<i>p</i>
	Sanos (n=80)	Tensionales (n=80)	
1. Cuando me duele la cabeza, siento que me punza:	79.53	81.47	.766
2. En los últimos tres meses, la cabeza me ha dolido aproximadamente:	50.93	110.08	<.001
3. Generalmente, la cabeza me duele:	54.06	106.94	<.001
4. Cada vez que me duele la cabeza, el dolor me dura:	55.13	105.88	<.001
5. Cuando me duele la cabeza, la siento tensa o como si me la apretaran:	50.11	110.89	<.001
6. Siento el dolor en la nuca o en la frente o en los dos lados de la cabeza al mismo tiempo:	54.28	106.73	<.001
7. El dolor se hace más fuerte cuando camino, subo escaleras, me siento o me levanto, etc.:	63.36	97.64	<.001
8. Cuando me duele la cabeza, me dan náuseas:	62.65	98.35	<.001
9. Cuando me duele la cabeza, la luz me molesta tanto que mejor la evito:	66.39	94.61	<.001
10. Cuando me duele la cabeza, el ruido me molesta tanto que mejor lo evito:	62.43	98.58	<.001
11. Cada noche duermo aproximadamente:	75.81	85.19	.151
12. Siento que duermo bien por las noches cuando duermo	71.01	89.99	.007
Sumatoria total de la escala. ^a	46.81	114.19	<.001
Género	81.00	80.00	.798
Ocupación	83.95	77.05	.313
Estado civil	77.49	83.51	.359

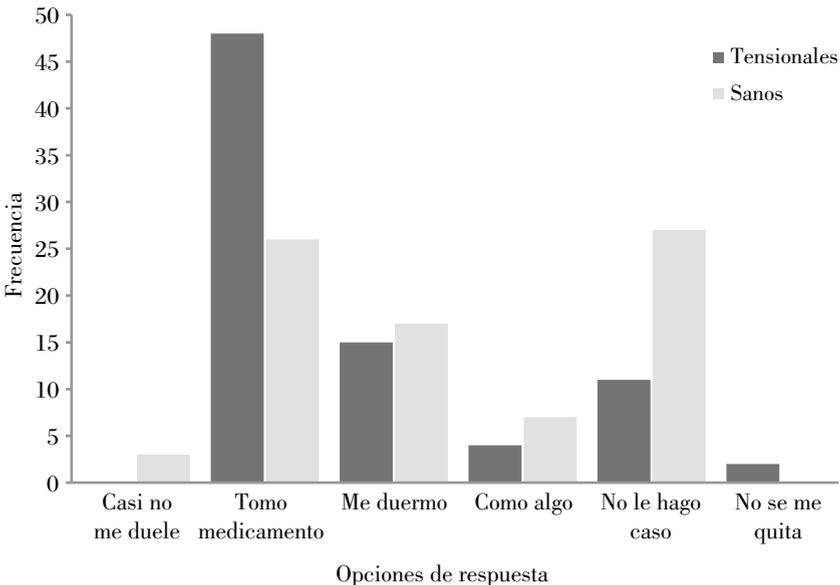
Notas: Reactivos que discriminan entre puntajes altos y bajos.

^a Dada por la suma de los reactivos incluidos en la escala con nivel de medición ordinal, donde, a mayor puntaje, mayor es la presencia del criterio.

Los resultados presentaron diferencias estadísticamente significativas entre diagnosticados y sanos en diez de doce reactivos. La sumatoria total de la escala también resultó estadísticamente significativa y, por último, las variables sociodemográficas no expusieron diferencias significativas entre los grupos. En virtud de tratarse de variables nominales, los reactivos 13 y 14 se analizaron por medio de tabulaciones cruzadas entre diagnosticados y sanos. Este análisis reveló diferencias en el reactivo 13 ($p = 0.003$), el cual hace referencia a las estrategias utilizadas para lidiar con el dolor (figura 1).

Si bien el reactivo 14, relativo al “disparador más habitual del dolor”, no mostró diferencias estadísticamente significativas, apunta a *estar estresado* como la principal “causa” del dolor y la referida con más frecuencia por los encuestados: fue elegida por 74% de ellos. Por último, el análisis de consistencia interna indicó que el instrumento posee un coeficiente α de Cronbach de 0.71.

Figura 1. Diferencias entre las estrategias más frecuentemente usadas contra el dolor, utilizadas por los participantes con y sin diagnóstico de cefalea tensional



Puesto que el cuestionario aún es susceptible de mejoría y de acuerdo con los hallazgos del presente estudio, parece importante incluir algunos elementos para efectuar el diagnóstico cuando las respuestas sean las siguientes:

- Reactivo 1 funciona como filtro: “Nunca”.
- En el reactivo 2: “Entre una y catorce veces al mes”.
- En el reactivo 3: “Fuerte; el dolor me molesta, pero puedo continuar mis actividades”.
- En el reactivo 4: “Aproximadamente un día”.
- En los reactivos 5 y 6: “Siempre”.
- En el reactivo 7: “Siempre”.
- En el reactivo 8: “Pocas veces”, (aunque no es necesario que esté presente en todos los episodios de cefalea).
- Los reactivos 9 y 10 no deben ocurrir en el mismo ataque; la presencia de uno de los dos, por episodio, basta para justificar el diagnóstico y la opción esperada. En todos los casos se consideraría “Pocas veces”.

Para los reactivos 11 al 14, no existe una única opción, pues reflejan una descripción general, por lo que las respuestas pueden variar de acuerdo con cada persona.

Discusión

El propósito principal del presente estudio consistió en desarrollar un instrumento capaz de identificar de manera eficaz y precisa a quienes padecen cefalea tensional, así como en generar registros claros y confiables de los criterios diagnósticos (intensidad, frecuencia, duración, localización y tipo de dolor), síntomas asociados (presencia/ausencia de fotofobia, fonofobia y náuseas) y factores de riesgo más comunes (patrones de sueño, elementos desencadenantes del dolor).

La necesidad de hacer esta investigación surge del hecho de que, con frecuencia, las cefaleas se diagnostican de modo inadecuado y, en con-

secuencia, los pacientes no reciben el mejor tratamiento de acuerdo con su etiología (Cruz, 2007; IHS, 2004; Kaniecki, 2003). Hay, además, una carencia de instrumentos de tamizaje para apoyar el diagnóstico del especialista.

Los resultados señalan que la versión final del cuestionario logra, en efecto, discriminar entre los grupos (tensionales con diagnóstico formal y aparentemente sanos), en función de puntajes altos y bajos, ya que las diferencias encontradas resultaron estadísticamente significativas para 10 de los 12 reactivos y para la sumatoria general. Es decir, la magnitud de los puntajes obtenidos, en este caso los altos, denota un rasgo propio en los pacientes con diagnóstico formal, mismo que no poseen o lo hacen en mucha menor proporción aquellos sin historia de cefalea.

Las variables sociodemográficas no difirieron significativamente entre los grupos, por lo que las diferencias entre sanos y pacientes diagnosticados son atribuibles a la sintomatología propia de la cefalea tensional. Si bien hay estudios que señalan al género (femenino) y la edad (de 18 a 44 años) como factores de riesgo para el desarrollo de la cefalea (Lyngberg, *et al.*, 2005), este análisis no reveló tendencias claras a este respecto.

En cuanto a la estructura del instrumento, un análisis adicional efectuado para conseguir la consistencia interna de la escala corroboró que los refinamientos a la escala fueron adecuados, ya que el coeficiente logrado ($\alpha = 0.71$) se considera de confiabilidad media aceptable (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Dicho valor puede, en buena medida, estar determinado por el hecho de que la escala está compuesta sólo por catorce reactivos y se aplicó a un grupo de 160 participantes dividido en dos subgrupos.

Un hallazgo importante parte del análisis de los reactivos referentes a ftofobia, fonofobia, náuseas y el **empeoramiento del dolor con actividades cotidianas**, puesto que, de acuerdo con la IHS, la de tipo tensional no empeora con actividades cotidianas, como son caminar o subir escaleras. Esta investigación reveló que, en un número considerable de pacientes y participantes, el dolor con frecuencia empeora con dichas actividades. Cabe mencionar que las implicaciones no parecen definitorias en el sen-

tido de que la presencia de ese síntoma puede no afectar el diagnóstico formal. Debe considerarse que, de acuerdo con la Clasificación Internacional, para diagnóstico diferencial la presencia de al menos dos de los siguientes cuatro criterios es suficiente: localización, tipo de dolor, intensidad y agravamiento con actividad física rutinaria (IHS, 2004).

Las náuseas se manifestaron en un número considerable de pacientes con diagnóstico formal. En general, no se espera Este síntoma en los pacientes con cefalea tensional (IHS, 2004), a menos de que se haya incurrido en sobredosis de analgésicos o porque la cefalea tensional sea crónica (Mosquera, 2000; Steiner, *et al.*, 2002; WHO, 2000). No fue posible establecer si la presencia de náusea se debe a tales causas, por lo que es conveniente evaluar con más profundidad este aspecto.

Como se esperaba, la fotofobia y la fonofobia también estuvieron presentes sólo en algunos casos (IHS, 2004). Sin embargo, a pesar de esa presencia, es difícil detectar con exactitud a cuántos pacientes les ocurría una o la otra o si, en algunos casos, concurrían en el mismo ataque. Así, al menos para los participantes en este estudio, esos criterios deben discutirse con reservas en el diagnóstico de cefalea tensional debido a que se comparten en mayor o menor grado con la migraña. Tal vez algunos de los participantes sanos y, en algunas ocasiones, los tensionales experimenten de vez en cuando cefalea migrañosa. Por último, es de destacarse que, a pesar de que el reactivo sobre el “disparador” más común del dolor no resultó estadísticamente significativo, sus proporciones relativas señalan que se trata de un aspecto clínicamente relevante y, por tanto, merecedor de atención, ya que la metodología utilizada en esta investigación apoya el argumento de que el tamaño del efecto no es la única dimensión para mostrar que éste es importante, por lo cual el hallazgo es relevante, aunque carezca de significancia estadística (Prentice y Miller, 1992). Lo anterior sugiere, sobre todo, que más de 70% de los encuestados desconocen técnicas o carecen de herramientas apropiadas para afrontar el estrés cotidiano; situación que, sin duda, compete al trabajo profesional del psicólogo experto en salud y medicina conductual.

SUGERENCIAS PARA ESTUDIOS FUTUROS

Este estudio estuvo sujeto a algunas limitaciones; en especial, en cuanto al número relativamente pequeño de participantes. A pesar de que se contaba con grupos homogéneos, un número pequeño de participantes sanos respondían con valores semejantes a los de los diagnosticados. En principio, ello permitiría suponer que, si éstos buscaran atención médica, quizá recibirían un diagnóstico de cefalea tensional, en el contexto general de que la mayoría de las personas han experimentado alguna vez algún tipo de dolor de cabeza (IHS, 2004; Rodríguez, Vargas, Calleja y Zermeño, 2009; WHO, 2004).

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el número de participantes con diagnóstico y procurar la participación de individuos de otras dependencias y niveles de atención. Un mayor número de encuestados aportaría, además, la oportunidad de explorar diferencias entre los diversos tipos de institución y evaluar el efecto de algunas peculiaridades de cómo los pacientes experimentan el padecimiento. En el caso de los sujetos sin historia de dolor, convendría refinar los criterios filtro que señalan su condición de sanos.

En otro sentido, podría argumentarse que el periodo transcurrido entre la primera y la última aplicación (alrededor de seis meses) podría haber sido suficiente para que, en los pacientes con diagnóstico, el tratamiento prescrito por el neurólogo tuviera un efecto sostenido y favorable y, en consecuencia, los puntajes de los pacientes hubieran sido más bajos. No obstante, esta posibilidad habría operado exactamente en contra de los presentes hallazgos y habría dificultado la discriminación entre grupos debido a la cercanía de las medias, ya que, en este caso, los puntajes de cada grupo (tensionales y sanos) habrían sido muy parecidos. Asimismo, habría generado la posibilidad de un sesgo por parte de los pacientes tensionales al contestar el cuestionario en más de una ocasión. Pese a ello, la mayoría de los pacientes continuaban refiriendo dolor de cabeza, con la misma intensidad, frecuencia y duración, y, en algunos casos, incluso se incrementaron tales referentes.

Se recomienda efectuar aplicaciones en pacientes *recién diagnosticados* con el fin de aislar los efectos del tratamiento farmacológico. Así, en caso de tener que volver a aplicar el cuestionario, convendría incluir grupos distintos del primero para evitar el posible sesgo por parte de los participantes debido a su familiaridad con el cuestionario. Sin embargo, es poco probable que esta investigación se haya visto afectada por algún sesgo de este tipo; pues, por una parte, se tomó la precaución específica de que el entrevistador no sugiriera ni indujera artificialmente en forma alguna las respuestas de los encuestados y, por otra, las preguntas cubrían la misma variable, pero eran diferentes en términos sintácticos y de construcción de opciones de respuesta.

Del mismo modo, se sugiere incrementar el número de reactivos en la escala y diseñar algunos con criterios propios de otros padecimientos; en particular, migraña y cefalea en racimos (“cluster”). Es muy probable que esto eleve la consistencia interna de la escala y aumente el poder discriminante entre subtipos. Debe recordarse que, en un principio, se consideró que el mero hecho de identificar criterios propios de la cefalea tensional bastaría para excluir al resto de los subtipos; a pesar de eso, como apuntan los presentes hallazgos sobre síntomas asociados (náusea, fotofobia y fonofobia), el cuestionario no necesariamente determina con precisión si subtipos distintos coexisten en el mismo paciente.

En conclusión, este análisis cumple su objetivo principal y puede emplearse como punto de partida para otras investigaciones en la misma o en líneas similares. Estudios de esta naturaleza ofrecen un panorama de la cefalea tensional en México, identifican los criterios diagnósticos predominantes en poblaciones similares y denotan factores de tipo psicológico importantes vinculados con el padecimiento, como la percepción de estrés y su manejo ineficaz. Por último, los hallazgos sobre la capacidad de discriminación de los reactivos sugieren que este instrumento puede utilizarse para evaluar el informe verbal de los pacientes participantes en intervenciones de tipo psicológico que busquen precisamente la reducción del padecimiento en términos de intensidad, frecuencia y duración.

BIBLIOGRAFÍA

- Bingefors, K. e Isacson, D. (2004). Epidemiology, co-morbidity, and impact on health-related quality of life of self-reported headache and musculoskeletal pain – A gender perspective. *European Journal of Pain*, 8(5), 435-450. Doi: 10.1016/j.ejpain.2004.01.005
- Cruz, A. (2007). Cefalea tensional, frecuente y mal diagnosticada. *La jornada, sociedad y justicia*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/05/13/index.php?section=sociedad&article=040n2soc>
- Fritsche, G.; Hueppe, M.; Kukava, M.; Dzagnidze, A.; Schuerks, M.; Yoon, M. S.; Diener, H. C. y Katsarava, Z. (2007). Validation of a German language questionnaire for screening for migraine, tension-type headache, and trigeminal autonomic cephalgias. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 47(4), 546-551. doi: 10.1111/j.1526-4610.2007.00758.x
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hospital General de México (2006). *Cuaderno estadístico. Dirección de planeación y desarrollo de sistemas administrativos*. Recuperado de http://www.hgm.salud.gob.mx/pdf/planeacion/cuad_estad_ene_sep_2006.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2004). *Estadística de establecimientos particulares de salud*. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/salud/default.asp>
- International Headache Society (2004). The international classification of headache disorders. *Cephalalgia*, 24(1), 1-160. doi: 10.1111/j.1468-2982.2004.00653.x
- (2007). *International Headache Society, About IHS*. Recuperado de <http://www.i-h-s.org/>
- Jacobson, G. P.; Ramadan, N. M.; Aggarwal, S. K. y Newman, C. W. (1994). The Henry Ford hospital headache disability inventory (HDI). *Neurology*, 44, 837-842. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8190284>
- Kaniecki, R. (2003). Headache assessment and management. *Journal of the American Medical Association*, 289(11), 1430-1433. Recuperado de <http://web.mac.com/ronjones1/Sites/iblog/C202411548/E1848962188/Media/headache.pdf>
- Lyngberg, A. C.; Rasmussen, B. K.; Jorgensen, T. y Jensen, R. (2005). Incidence of primary headache: A Danish epidemiologic follow-up study. *American Journal of Epidemiology*, 161(11), 1066-1073. doi: 10.1093/aje/kwi139

- Melzack, R. (2005). The McGill pain questionnaire. From description to measurement. *Anesthesiology*, 103(1), 199–202. Recuperado de http://journals.lww.com/anesthesiology/fulltext/2005/07000/the_mcgill_pain_questionnaire__from_description_to.28.aspx
- Mosquera, I. (1998). *Cefalea tensional. ¿Una enfermedad psicósomática?* Trabajo presentado en el Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Neurología. Recuperado de <http://neurologia.rediris.es/congreso/index.html>
- Prentice, D. A. y Miller, D. T. (1992). When small changes are impressive. *Psychological Bulletin*, 112(1), 160.164. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/bul/112/1/>
- Rasmussen, B. K.; Jensen, R.; Schroll, M. y Olesen, J. (1991). Epidemiology of headache in a general population – A prevalence study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 44(11): 1147-1157. doi: 10.1016/0895-4356(91)90147-2
- Rasmussen, B. K. y Olesen, J. (1996). Epidemiology of Headache. Technical Corner from *IASP Newsletter*. Recuperado de http://www.iasp-pain.org/AM/Template.cfm?Section=Technical_Corner&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=2203
- Rodríguez-Violante, M.; Vargas-Cañas, S.; Calleja, J. M. y Zermeño-Pöhls, F. (2009). Cefaleas. *Dolor, clínica y terapia*, 6(2), 4-10. Recuperado de http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=59149&id_seccion=1364&id_ejemplar=5985&id_revista=101
- Smetana, G. (2000). The diagnostic value of historical features in primary headache syndromes: A comprehensive review. *Archives of Internal Medicine*, 160(18), 2729-2737. Recuperado de <http://archinte.ama-assn.org/cgi/reprint/160/18/2729>
- Steiner, T.; Del Brutto, O. y Fontebasso, M. (2002). Clinical review, headache commentary: Headache in south America. *British Medical Journal*, 325, 881-886. doi: 10.1136/bmj.325.7369.881
- World Health Organization (2000). *Headache Disorders and Public Health: Education and Management Implications*. Department of Mental Health and Substance Dependence Noncommunicable Diseases and Mental Health Cluster. Geneva. Recuperado de <http://www.migraines.org/new/pdfs/who.pdf>
- World Health Organization (2004). *Headache Disorders*. Fact Sheet No. 227. Geneva. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs277/en/index.html>

Apreciación de dificultades en la actividad de estudio y aprendizaje en estudiantes de distintas disciplinas

Carmen Torres y Andrea Viera

Resumen

Este artículo se dirige a presentar y discutir algunos resultados sobre dificultades apreciadas por estudiantes de ingreso y egreso en su formación universitaria de pregrado en la Universidad de la República. Se seleccionó una muestra intencional de 102 alumnos de Humanidades, Biología y Psicología a quienes se realizó entrevistas semiestructuradas. En el estudio se detectaron diferencias marcadas entre los posibles patrones de dificultad en su actividad de estudio y aprendizaje, asociados con el contexto disciplinar y con el momento de la trayectoria a la que pertenecían los entrevistados. Los estudiantes de

Abstract

In this paper we have the aim of studying difficulties appreciated in entrance and ending university pre-graded students at the Universidad de la República. We selected intentional students' samples of Humanities, Biology and Psychology. In the study achieved we found remarkable differences between difficulty patterns within their study and learning activity associated to the disciplinary context and to the moment of the trajectory students were following. We obtained results that show that ending students were the ones that considered having more difficulties than the beginners. These were concentrated, in a privi-

CARMEN TORRES Y ANDREA VIERA. Universidad de la República, Montevideo Uruguay, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. [carmet@adinet.com.uy].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 79-98.
Fecha de recepción: 16 de febrero de 2012 | Fecha de aceptación: 31 de julio de 2012

egreso fueron los que sugirieron más dificultades. Éstas se concentraron, privilegiadamente, en la escritura y en la tarea de estudio.

PALABRAS CLAVE

actividad de estudio, estudiantes universitarios, dificultades

leged way, in writing and reading and in the study task. Even when there are clear differences connected with communities of practices we emphasize commonalities, which derive from conditions and general problems that are contented in the students' references.

KEYWORDS:

university students, appreciated difficulties, study activity

En este artículo se examinan resultados y algunas líneas de debate sobre la apreciación de dificultades experimentadas a lo largo de la formación universitaria por parte de estudiantes de pregrado de la Universidad de la República de distintas formaciones disciplinares. Estos resultados son parte de una investigación más amplia que se ha venido desarrollando en la Facultad de Psicología. Este trabajo se realiza a partir de un estudio cuali-cuantitativo que adopta como principal fuente principal datos extraídos de entrevistas a alumnos que ingresan y que están finalizando sus estudios.

Esta investigación se basa en tres grandes dominios disciplinares correspondientes a la muestra global en la que se enmarca este estudio: el de las Ciencias de la naturaleza, las Humanidades y la Psicología. Interesó estudiar áreas disciplinares que presentaran marcadas diferencias epistemológicas e históricas constitutivas de las diferentes comunidades de prácticas educativas y académicas o profesionales.

En este trabajo, se espera contribuir en tres direcciones. En primer lugar, a la comprensión de los perfiles de las formaciones y matrices de aprendizaje de los educandos; en segundo, a la interpretación y recontextualización de dificultades identificadas en el ámbito universitario a partir de la perspectiva de los propios actores y, por último, interesa ofrecer

eslabones que faciliten la reflexión sobre estrategias, procedimientos e instrumentos de intervención en materia educativa.

La actividad de estudio y aprendizaje se considera en este trabajo como una actividad nucleadora de prácticas, procesos y componentes identitarios variados que sigue metas específicas arraigadas social, cultural e institucionalmente.

En el estudio de los temas concernientes a las dificultades estudiantiles, ha prevalecido el discurso de los docentes quienes se vuelven aquellos que “detectan”, diagnostican y evalúan las áreas críticas de los desempeños estudiantiles, lo cual ha sido un criterio de relevancia en la propuesta de espacios institucionales para atenderlas; sin embargo, ha sido menos abordada la perspectiva de los estudiantes acerca de las problemáticas que identifican y el análisis de sus implicancias. Comprendemos que atender esta perspectiva con el potencial referencial que conlleva es indispensable para poder abarcar y comprender a fondo el contexto de problemas que atraviesa la educación en distintos contextos.

El enfoque que se adopta en este trabajo está en relación con una orientación sociocultural e histórica en la interpretación de las prácticas, los discursos y las cogniciones que, en el terreno de la psicología, es afín a la perspectiva vigotskyana (Vigotsky, 1991, 1993, 1995) y a referentes de la teoría social y educativa que han estudiado la interconexión entre prácticas, conocimiento e instituciones educativas (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1984, 1994). Entre estos referentes se destacan los que se abocan al estudio de la actividad y de los procesos de mediación y apropiación de instrumentos simbólicos (Leontiev, 1992; Wertsch, 1993, 1998; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995), así como los que se dedican al abordaje de los aprendizajes efectuados en contextos educativos, vinculados con los conocimientos y prácticas escolares o académicos, en específico, y a los aspectos cognitivos y sociales implicados en ellos (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994; Chaiklin y Lave, 2001; Lemke, 1993; Newman, Griffin y Cole, 1988; Pozo y Monereo, 2000; Resnick y Klopfer, 1997; Salomon, 1997).

Con base en estos referentes teóricos y en la consideración de la realidad nacional y latinoamericana, se analiza la referencia, apreciación y significa-

ción de las dificultades identificadas en el marco de la actividad de estudio y aprendizaje de los alumnos. Para ello, se relevan relatos estudiantiles de varios espacios disciplinares y académicos, estableciendo lazos entre los probables arraigos de prácticas, funciones, habilidades y competencias requeridas como parte de la actividad de estudio según cada contexto institucional de prácticas. Las áreas de conocimiento que se investigan comprenden las humanidades, las ciencias de la naturaleza y la psicología.

CONTEXTO DE PROBLEMAS EN LA UNIVERSIDAD

En los últimos años, la formación universitaria y la educación en su conjunto vienen siendo repensadas en relación con diversas y demarcadas dimensiones de problemas, algunos de larga duración, otros propiciados por emergencias contemporáneas de nuevas condiciones a atender (Pérez Lindo, 1993, 1998). Los movimientos de reforma desplegados en algunos países pueden verse como síntoma de estas nuevas condiciones, que combinan crisis y desafíos (Rama, 2006; Tunnerman, 1980; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2006; Universidad de la República [Udelar], 2008).

En términos más micro, se ha reconocido la emergencia de dificultades en todos los niveles que impactan de manera notoria sobre los aprendizajes de los estudiantes y los planes y estrategias de enseñanza. La detección de problemas comunes ha promovido el estudio y la búsqueda de respuestas bajo estrategias prácticas en las que ha predominado la perspectiva de los profesores. En nuestro país, la búsqueda de alternativas ha provenido sobre todo de las unidades de enseñanza, así como de diferentes iniciativas llevadas adelante por cursos u otras instancias curriculares dentro de cada facultad. En los últimos años, se destacó el papel de la Sectorial de Enseñanza que, mediante la propuesta de múltiples programas en sintonía con nuevas tendencias en materia de educación, resaltó la atención a núcleos anteriormente desatendidos.

Las dificultades asociadas con las áreas de desempeño estudiantil se han relacionado con las crisis y transformaciones que ha experimentado la

educación universitaria y que asumen variaciones en el contexto latinoamericano (Ezcurra, 2005; Do Santos Filho y Moraes, 2000), aunque varias de ellas son compartidas en alguna medida a escala mundial (por ejemplo, Benedito, Ferrer y Ferrers, 1997; Pozo y Monereo, 2000; Unesco, 1998, Unesco/IESALC, 2006). Asimismo, no puede desconectarse de las áreas de dificultad la investigación de problemáticas evaluadas en los niveles de escolarización previos que derivan en formas de desvinculación de la educación formal (De Armas y Retamoso, 2010), con todas las consecuencias que esto supone. En la formación superior, la permanencia del estudiante constituye también un problema fundamental que afecta la inserción en el mercado laboral y las condiciones de vida futura de los jóvenes como ciudadanos.

En otros estudios, la investigación de aspectos asociados se ha centrado en las concepciones, “percepciones” o creencias de los estudiantes, considerándolos desde una perspectiva que releva sus rasgos y los cambios que tienen lugar en la trayectoria en función de variables disciplinares u observando su relación con los desempeños (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006). Nos interesó considerar las dificultades y las representaciones acerca de las mismas en referencia a condiciones específicas de cada espacio académico y disciplinar, ya que se entiende que éstas guardan estrecha relación con la configuración de las prácticas, valores y criterios regulativos representados en cada espacio formativo. Este encare parece prometer una más cabal comprensión de los problemas situados que evita enfoques abstractivos y descontextualizados.

Actividad de estudio y aprendizaje en la universidad

La universidad recrea condiciones institucionales específicas que tematizan, diagraman y reconstruyen prácticas y sistemas mediacionales que poseen como núcleo privilegiado el conocimiento. Esta tarea se realiza de modo diverso según los ámbitos institucionales, las culturas académicas y los marcos epistemológicos en los que se enmarca la formación.

Las actividades vinculadas con las prácticas de enseñanza y adquisición de conocimientos desarrollan mediaciones discursivas e interactivas e instrumentales, sostenidas, con mayor o menor grado de explicitación, por marcos normativos y valores cognitivos y epistémicos que se transmiten e incorporan. En este sentido, la concientización, relevancia y emergencia de dificultades en la actividad de aprendizaje puede asociarse con las priorizaciones relativas al entorno institucional, las prácticas y la cultura académica.

En nuestra investigación, se organiza el estudio de las dificultades reconocidas y experimentadas en el contexto de la muestra, considerando sectores que son específicos de la formación universitaria en su relación con los aprendizajes, el trabajo intelectual y la actividad de estudio.

En el sentido amplio que le asignaron distintos autores (Davidov, 1987, 1988; Davidov y Markova, 1987; Elkonin, 1987; Galperin, 1987; Leontiev, 1992), la actividad y tarea de estudio y aprendizaje supone procesos de formación psicológicos que son relativos a varios contenidos de aprendizaje contextualizados y procesos de apropiación de prácticas y procedimientos. Asimismo, supone la mediación y apropiación de discursos y prácticas letradas específicas (Lea y Street, 1998; Lemke, 1993; Jones, Turner y Street, 2000).

La actividad de aprendizaje está animada por la significación social y psicológica que reviste, lo que es fuente de motivación, desarrollo y anclaje de intereses para los estudiantes, así como es matriz para el desarrollo de vías en su concreción y progresión específica.

Metodología

Aquí, se presentan resultados dentro del marco general de la investigación asociada con características, procesos y condiciones en la apropiación de conocimientos e instrumentos de trabajo intelectual. En este trabajo, se examinan las dificultades identificadas por los alumnos, según la licenciatura de pertenencia y el momento de la trayectoria educativa en la subdivisión ingreso-egreso. El objetivo del análisis fue describir y examinar las dificul-

tades apreciadas por jóvenes de diferentes licenciaturas, distribuidos por etapa de la formación, integrando, para su discusión, variadas dimensiones educativas que suelen verse desagregadas de las prácticas o se abordan en investigaciones dirigidas a un tipo específico de habilidades o competencias.

PARTICIPANTES

Se seleccionó un grupo de 102 estudiantes de las licenciaturas de Biología, Filosofía, Historia, Lingüística y Psicología de la Universidad de la República (Uruguay), dividido en dos submuestras: 54 de ingreso y 48 que estaban cursando el último año de licenciatura.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional de acuerdo con los listados de Bedelía de los diversos servicios. Se completó la selección telefónicamente y se ofreció una participación voluntaria y consentida a los interesados.

Se adoptó como criterio de selección que los estudiantes de ingreso estuvieran cursando por primera vez el año inicial y que no contaran con otros estudios de nivel universitario. La media de edades de la muestra total fue de 24 años; no obstante, se registraron variaciones de promedio, según la licenciatura a la que el sujeto pertenecía. La distribución por sexo fue de 77 mujeres y 25 hombres.

Luego de la depuración, la distribución de los estudiantes por licenciatura resultó como se expresa en la tabla 1.

La diferencia muestral responde proporcionalmente al volumen de ingresantes y egresantes. Las licenciaturas de Humanidades elegidas tienen un nivel muy bajo de egreso. El número de egresados de toda la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no supera los 12 en cada año

Tabla 1. N estudiantes de ingreso y egreso

<i>Licenciaturas</i>	<i>Biología</i>	<i>Historia</i>	<i>Filosofía</i>	<i>Lingüística</i>	<i>Psicología</i>	<i>Totales</i>
Ingreso	14	11	7	7	15	54
Egreso	13	8	6	7	14	48
Totales	27	19	13	14	29	102

por licenciatura, si se considera el periodo que va desde 1996 hasta el 2006. Por su parte, Psicología posee un volumen de egreso promedio de 250 estudiantes, mientras que, Biología, no supera los 50.

INSTRUMENTOS Y MÉTODOS

Se utilizaron principalmente entrevistas semi estructuradas para la recopilación de los datos en las que se indagaron asuntos vinculados con la trayectoria y actividad universitaria, conectados con las tareas de estudio y aprendizaje y los recursos, mediaciones y circunstancias ligadas a los mismos.

Las entrevistas fueron ajustadas a partir de estudios exploratorios previos que permitieron adaptar la técnica a los contenidos específicos sondeados. Este aspecto fue muy relevante, teniendo en cuenta que los núcleos no se prestan inmediatamente a la conciencia de los entrevistados por su carácter implícito y poco tematizado. En la entrevista, se indagaron las dificultades reconocidas y experimentadas por los entrevistados y la apreciación de dificultades en sus compañeros, sondeándose múltiples áreas de su actividad y de sus creencias. La duración de las entrevistas tuvo un promedio de 45 minutos y se registraron, se transcribieron y luego se codificaron. Del contexto de las entrevistas, se escoge para este estudio las que tenían como foco la referencia a problemáticas identificables para los entrevistados.

Adicionalmente, se emplearon planes y programas de estudio para reconstruir y contextualizar curricularmente los contextos educativos y las prácticas representadas por los estudiantes y se efectuaron entrevistas a docentes que actuaron como informantes clave para recabar información acerca de concepciones y prácticas de enseñanza, evaluación y criterios de corrección. En este estudio, estos materiales sólo se consideran como complemento interpretativo.

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizó una primera fase exploratoria que permitió especificar mejor el contenido de la entrevista y definir las categorías relevantes.

El análisis de los datos fue básicamente cualitativo; no obstante, se consignaron y compararon frecuencias y porcentajes relativos a la clasificación categorial con base en las respuestas. Las categorías se elaboraron combinando criterios inductivos y deductivos. Se realizaron agrupaciones de respuestas por contenido y se procedió a rotular las categorías, de acuerdo con el marco referencial planteado en esta investigación. Las dificultades principales identificadas por los estudiantes fueron agrupadas en las siguientes áreas: *a) Tarea de estudio, b) Comprensión, c) Lectura y escritura, d) Condiciones que afectan la tarea de estudio.*

En *tarea de estudio*, se ubican las dificultades referidas en relación con la modalidad de estudio, su organización y desempeño concreto. Se toma aquí como referencia para definir el nombre de la categoría la distinción que hacen los autores soviéticos.

La categoría *comprensión* fue consignada cuando los estudiantes referían directamente esta dificultad, independientemente de los contenidos a los que la aplicaran.

En dificultades relativas a *la lectura y escritura*, se categorizaron las vinculadas con redacción, ortografía, vocabulario y lectura.

Por *condiciones que afectan la tarea de estudio* se identificaron las que se hallan a título de partida de su realización; básicamente, éstas son materiales (acceso a bibliografía, carecer de tiempo), motivacionales (motivarse a estudiar, leer) y cognitivas (prestar atención, concentrarse).

Se consignaron las frecuencias y porcentajes por categoría en relación con la distribución ingreso-egreso y las licenciaturas consideradas. No se contemplan aquí dificultades referidas a momentos o circunstancias históricas dentro de la biografía del alumno.

Resultados

DIFICULTADES APRECIADAS EN LA MUESTRA DE INGRESO

Los resultados se presentan en tablas correspondientes a los estudiantes de ingreso y egreso. Las tablas muestran la relación con las cuatro cate-

gorías generales en las que se agrupan las dificultades: *tarea de estudio, comprensión, lectura y escritura y condiciones*. Estas tablas permiten observar los resultados considerando los porcentajes de cada variable categórica en lo referente al total de cada licenciatura.

Tabla 2. Áreas de dificultades por licenciatura-ingreso

<i>Licenciaturas</i>	<i>Biología</i>	<i>Historia</i>	<i>Filosofía</i>	<i>Lingüística</i>	<i>Psicología</i>
Lect. y esc.	29%	57%	55%	14%	53%
T. estudio	50%	14%	45%	43%	20%
Comprensión	57%	29%	27%	29%	20%
Condiciones	21%	0	55%	57%	20%

Como puede deducirse, las respuestas por categorías exhiben diferencias porcentuales según la licenciatura de referencia. En este trabajo, no se desarrolla el núcleo temático vinculado con el pasaje de secundaria a la universidad, ya que, por su especificidad, merece tratarse aparte. Sin embargo, cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes destacó las dificultades que derivaban de este pasaje como parte de su descripción de contextos problemáticos. Un porcentaje considerable de los participantes encontró que había sido difícil insertarse en la facultad; algunos de ellos, por provenir del interior del país, otros, simplemente por los variados niveles de desarraigo y extrañamiento que suponía la entrada al nuevo contexto institucional.

En el conjunto de la muestra de ingreso, se destacó el predominio de los problemas reconocidos en *lectura y escritura y tarea de estudio* por sobre las otras categorías. Filosofía, Historia y Psicología fueron las licenciaturas que más destacaron esta área de lectura y escritura.

Filosofía fue la licenciatura donde más se pusieron de manifiesto este tipo de dificultades. 55% de los jóvenes concentró sus dificultades, básicamente, en la expresión escrita y, más específicamente, en la *redacción*. Los problemas en la escritura se representaron en relación con la descomposición del acto de escribir o de plasmar ideas por escrito. En esta licenciatura, se destacó un perfil más intelectual de la actividad que en las

otras áreas disciplinares. En Psicología, que cuenta con 53% de respuestas acumuladas en esta categoría, los estudiantes resaltaron el componente ortográfico de la escritura antes que ningún otro, aspecto que llamó la atención desde el punto de vista de los contrastes con las otras disciplinas.

En los alumnos de Historia, *lectura y escritura* se describieron en 57% de la submuestra. En este caso, también se enfatizó la redacción. La *tarea de estudio* estuvo presente con 50% en estos estudiantes. Los problemas detectados se asociaron principalmente con el acopio y selección de información. La selección de las fuentes es un requisito específico del trabajo de investigación, que supone una planificación previa y una orientación intelectual discriminativa en relación con el proyecto que dichos educandos deben elaborar como parte de los requisitos curriculares de varias asignaturas.

En Biología, los resultados en *tarea de estudio* se conectaron con el uso de la memoria, la organización y desarrollo de la tarea en sí. En Lingüística, la otra licenciatura que superó 40% en esta área, los problemas se ligaron principalmente al uso de la memoria.

Los problemas de comprensión aparecieron representados en toda la muestra de ingreso, pero se destacaron en Biología. Las dificultades detectadas se relacionaron con el contenido de algunas asignaturas; en particular, Física, Química y Matemáticas. Los estudiantes que recién ingresaban expresaron enfrentarse con el esfuerzo extra de actualizar o aprender contenidos básicos que no fueron bien asentados en el currículo de secundaria.

Como era de esperar, el estudio cualitativo de las respuestas reveló diferencias en la forma de caracterizar las áreas de dificultad en cada licenciatura. Esto se consignó, sobre todo, en el caso de la categoría de *lectura y escritura y comprensión*. En el caso de *comprensión*, las diferencias contemplaron las especificidades disciplinares y el recuento de asignaturas o tipos de contenidos concretos en los cuales quedó registro de dificultades específicas. Por ejemplo, en los estudiantes de Biología, la “comprensión” estuvo selectivamente referida a problemas vinculados con el componente matemático y lógico que está presente en la carrera, y no a los temas más “teóricos”, que ellos asociaban con los contenidos de “letras”. Por el con-

trario, en el caso de los alumnos de las otras licenciaturas, el aspecto destacado de las dificultades en comprensión fueron las “teorías” (Lingüística, Filosofía), o los “discursos” y su posibilidad de diferenciarlos (Psicología). Éste fue un aspecto muy presente en los estudiantes de Psicología, dada la heterogeneidad de los contenidos del currículo.

En cualquiera de los casos, se seleccionaron contenidos o representaciones muy específicos al contexto epistemológico y de la comunidad de prácticas.

DIFICULTADES APRECIADAS EN LA MUESTRA DE EGRESO

Resulta interesante observar que los estudiantes de egreso ofrecieron más respuestas de identificación y reconocimiento de dificultades en algunas áreas que los de ingreso. En la tabla 3, puede apreciarse con claridad este contraste, en relación con las repuestas de los educandos de ingreso.

Tabla 3 Áreas de dificultades por licenciatura-egreso

Licenciaturas	Biología	Historia	Filosofía	Lingüística	Psicología
Lect. y esc.	8%	83%	88%	29%	79%
T. estudio	62%	50%	38%	43%	21%
Comprensión	15%	50%	13%	14%	36%
Condiciones	38%	17%	50%	0	29%

En particular, las dificultades en el área de *lectura y escritura* se incrementan en un alto porcentaje en los estudiantes de egreso. Esto se dio prácticamente en todas las licenciaturas, lo que parece ser un síntoma del significativo recorrido que la escritura especializada cobra a lo largo de la trayectoria académica.

Los alumnos que más mencionaron dificultades en *lectura y escritura* al egreso fueron los de Filosofía, Psicología e Historia. Como en el caso de la distribución de ingreso, los acentos en esta área estuvieron puestos en aspectos distintos; no obstante, en este caso, predominó ampliamente la mención a los procesos composicionales. Este predominio incluyó las

licenciaturas que en la distribución de ingreso habían recurrido a otros componentes, como el vocabulario o la ortografía (el caso de Psicología).

La *tarea de estudio* fue la segunda área en ser nombrada. Donde más se aludió al contenido de esta categoría fue en Biología, Filosofía y Lingüística. La *tarea de estudio* en sí misma y los aspectos organizativos fueron los que merecieron más énfasis.

La categoría de comprensión alcanzó 50% en Filosofía, solamente. Biología mostró una relación ingreso-egreso inversa a la que se exhibió en las otras licenciaturas, ya que el ítem fue notoriamente más alto en sus estudiantes de ingreso.

La categoría de condiciones se destacó en especial en el alumnado de Historia y de Biología. La asociación con Historia resultó coincidente con la presunción de que ésta era un área a subrayarse en las licenciaturas que planteaban la necesidad de acceso a datos o fuentes que requieren modificar la órbita estudiantil de los recorridos concentrados en el espacio institucional, así como valerse del contexto de accesibilidad electrónica (internet, comunicaciones por correo electrónico). Se agregan a éstos los problemas relativos a la reunión de las condiciones materiales para la ejecución del plan de investigación, exigiendo variados ajustes por parte de los estudiantes. Entre éstos, se hallan el acomodo a los horarios de las instituciones, la conciliación con la situación laboral del educando, la dificultad o imposibilidad de acceso a fuentes específicas, etcétera. Por su parte, en Biología los estudiantes recalcaron la dificultad para motivarse a estudiar, en lo que parece tener peso el esfuerzo cognitivo que deben hacer para abordar y aprenderse los contenidos.

Discusión

DIFERENCIAS VINCULADAS CON EL PERFIL DE DIFICULTADES

Se concedió alta relevancia a la actividad de estudio y aprendizaje para pensar la configuración de los modos situados, los procesos y desarrollos que siguen los estudiantes en su relación con los aprendizajes promovi-

dos por los contextos disciplinares. Desde esta perspectiva, puede interpretarse la apreciación de dificultades en conexión dialéctica con la organización funcional, las valoraciones y las formas prácticas, discursivas y comunicativas que los educadores, por medio de la mediación institucional, proponen a los aprendices (Cole y Engeström, 2001; Lave y Wenger, 1996; Wertsch, 1998; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995).

En las investigaciones, se encontraron diferencias entre los posibles patrones de dificultad de las submuestras de formación disciplinar y en los momentos de la trayectoria a los que pertenecían los entrevistados, que corresponden a las submuestras de ingreso y egreso. La apreciación y el tipo de dificultades representadas adoptaron un perfil relativamente específico en cada espacio académico. Cada licenciatura reveló en su identificación de problemas experimentados sobre diferentes núcleos, diversos aspectos de la configuración de sus componentes: cognitivos, prácticos, valorativos y epistemológicos. Estas configuraciones dejaban ver cómo se entendía la actividad de aprendizaje y estudio en términos de su composición y de los elementos reguladores que tenían peso sobre su realización y expectativas de logro. Por esto mismo, para el análisis de los resultados, se hizo necesario considerar la incidencia de desbalances entre las categorías que agrupaban las respuestas estudiantiles. En el caso de las relaciones entre escritura y lectura, tarea de estudio y comprensión, por ejemplo, quedó planteada esta situación, ya que la composición del contenido representado y la aplicación de las categorías variaron de manera notable en cada submuestra. Sin embargo, este aspecto, que podría tomarse como una interferencia, no deja de ilustrar la especificidad que asumen las problemáticas relativas a cada espacio académico.

De toda la muestra, el principal tipo de dificultades se presentó en la escritura y la lectura, aunque, de acuerdo con lo que venimos planteando, el contexto disciplinar actuó selectivamente en la caracterización por parte de los estudiantes. En relación con el contexto más general que representa esta área, se percibieron problemáticas específicas compartidas por las diversas evaluaciones que ha merecido el tema en la región (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003; Martínez, 2001; Porto, 1999; Torres,

2004). Lo interesante en este estudio es cómo conciben los alumnos esos problemas y cómo dependen en su manifestación de condiciones muy variadas que hacen al panorama de inscripción profesional y académica. En el caso de nuestros datos, se cumplió con el supuesto de un mayor peso expresado en los componentes del área de lectura y escritura en las licenciaturas de Humanidades; en particular, refiriendo al polo escritural. En las disciplinas humanísticas, las competencias y habilidades académicas no pueden disociarse de la escritura y de la abundante acumulación de lecturas con la consiguiente organización de las fuentes requeridas como parte del cumplimiento de exigencias curriculares y del consiguiente perfil profesional. Pese a ello, también se observó que éste no es un patrón común a todas las licenciaturas de esta orientación. En Lingüística, la otra licenciatura de esta rama, esta acentuación no se cumplió, lo que puede relacionarse con la especificidad en la formación sobre el componente lingüístico o el tipo de preselección que opera la propia carrera al atraer educandos con determinado perfil (por ejemplo, aquellos que han estudiado idiomas o se desempeñan como docentes).

Por su parte, la tarea de estudio cobró mucha presencia para resaltar lo que podría ser el eje de contenidos conceptuales específicos y los contenidos procedimentales eficaces para lidiar con los amplios y diversos volúmenes de información y, a la vez, poder comprenderlos apropiadamente. La referencia a contenidos conceptuales resaltó sobre todo en aquellos que demandan esfuerzo cognitivo y exigen una acumulación generada en la formación preuniversitaria; los contenidos asociados con disciplinas formales o de vastos contenidos a integrar o memorizar fueron los aludidos principalmente. Cuando los contenidos que debían enfrentar los estudiantes son heterogéneos, por la propia dispersión discursiva y conceptual del contexto disciplinar, esta dimensión se destacó más. Los alumnos dieron pistas del ruteo singular que elaboran para aprender, comprender y, no en menor medida, poder hablar y escribir de una cierta manera.

Además, se encontró que algunas de las licenciaturas presentaron un perfil de dificultades más claramente orientado por la disciplina y la cultura académica, mientras que en otras el perfil pareció que podía in-

interpretarse en mayor dependencia de la organización del diseño curricular. Esto último se verificó en el caso de la licenciatura en Psicología, que carece de unidad teórica o metodológica.

DERIVACIONES E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

El reporte de los estudiantes obtenido en las entrevistas fue rico en dimensiones; pueden desagregarse con fines de intervención y de investigación sobre prácticas y procesos de formación que implican la distinción entre condiciones objetivas y subjetivas que distancian la esfera de las representaciones y creencias de los desempeños y condiciones objetivas. Entre estas últimas, se ubicarían los desempeños y modos de hacer y, entre las subjetivas, se añaden las identitarias.

Como se hizo notar, la actividad de estudio, unida a los estilos de organización, se elabora y reelabora en la universidad en función de una historia educativa y social previa. Esto sugiere la relevancia de considerar la base previa de sedimentación de creencias, prácticas y conocimientos en relación con las nuevas demandas que los estudiantes deben enfrentar. Las potencialidades de intervención frente a las problemáticas que se presentan en la trayectoria universitaria parecen ligadas a esta compleja integración de dimensiones.

Al comienzo de la formación, los educandos no sólo cuentan con escasos conocimientos previos de orden disciplinar, sino que, muchas veces, pueden no haber desarrollado instrumentos, habilidades y formas de pensamiento que les permitan un tránsito menos escabroso; tampoco están socializados en las convenciones y prácticas académicas que implican las mediaciones a través de las cuales el propio conocimiento cobra significación, se hace apropiable, aplicable y relevante. Aunque la dimensión socializadora de la institución no sea suficiente o propicia para permitir apreciar las fuerzas contradictorias y edificantes que supone la participación apropiadora y crítica de las nuevas generaciones en la formación superior, concierne y propicia un marco epistémico y apreciativo que no puede desconsiderarse.

Se interpreta que un factor de gran influencia en la tematización de las dificultades, en sus facetas, fue el relativo a las modalidades y contenidos de la evaluación, los que resultan un componente organizador de la dimensión práctica del currículo. Los resultados, en términos de desempeños promovidos o adaptados por las formas de evaluación, no parecen más que un aspecto de las funciones y tensiones complejas heredadas de una historia educativa previa e influida por las nuevas y complejas fuerzas que conviven con la formación profesional y académica en el ámbito regional y de sus órbitas en expansión.

Las dificultades estudiantiles relativas a la actividad de estudio en el contexto de las instituciones educativas no pueden ser concebidas fuera de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que hacen a la reconstrucción de contenidos diversos y a su anclaje como contenidos, actitudes y modo de apropiación. Pero tampoco pueden concebirse fuera de los contextos históricos y culturales que hacen a esos mismos conocimientos y habilidades relevantes o significativos. De la misma forma, cuentan las diferencias entre condiciones sociales y educación pública y privada que se halla a las puertas de la entrada en la universidad como un factor de inequidad creciente.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Cultura y Educación*, 15, 59-80.
- Benedito, V.; Ferrer V. y Ferrers, V. (1997). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Editions de Minuit.
- (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 23-74.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Davidov, V. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso.
- (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Davidov, V. y Markova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En V. Davidov, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 316-317.
- De Armas, G., y Retamoso, A., Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef, Uruguay. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo, Uruguay: Unicef.
- Do Santos Filho, J. C. y Moraes, S. (orgs.) (2000). *Escola e universidade na pós-modernidade*. San Pablo: Mercado de Letras.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico de la infancia. En V. Davidov, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 83-102.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer año de ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, XXVII (107), 118-133.
- Galperin, P. Y. (1987). Los tipos fundamentales de aprendizaje. En V. Davidov, (comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 112-138.
- Jones, C.; Turner, J. y Street, B. (eds.) (2000). *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. y Wenger, E. (1996). Practice, person, social world. En H. Daniels, (ed.). *An Introduction to Vygotsky*. Londres y Nueva York: Routledge, 143-150.
- (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 2, 157-172.

- Lemke, J. (1993). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. (1992). Uma contribuição a teorria do desenvolvimento infantil. En L. S. Vigotsky; A. R. Luria, y A. N. Leontiev, *Linguagen, desenvolvimento e aprendizagem*. Sao Paulo: Icone.
- Martínez, Ma. (comp.) (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra Unesco, Universidad del Valle.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1988). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. doi: crue.org/dfunesco.htm.
- e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [Unesco/IESALC]. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005*. Caracas: IESALC.
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- (coord.) (1993). *Teoría y evaluación de la educación superior*. Buenos Aires: Aique.
- Porto, W. G. (1999). *Psicología: leitura e universidade*. Campinas: Editora Alínea.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (eds.) (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, Ma.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Resnick, L. B. y Klopfer, L. E. (eds.) (1997). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Salomon, G. (comp.) (1997). *Cogniciones distribuidas*. Barcelona: Amorrortu.
- Torres, C. (2004). Itinerarios en la alfabetización académica. Aspectos de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios. *Actas Políticas Culturales e Integración Regional*, Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras (FFYL)- Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Tunmerman, C. (1980). Problemática fundamental de la educación superior contemporánea y principales tendencias innovativas. En C. Tunnerman, (comp.).

- De la universidad y su problemática. Diez ensayos.* México: Universidad Nacional Autónoma de México-UDUAL.
- Universidad de la República (2008). *Hacia la reforma universitaria.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Obras selectas.* Tomo I. Madrid: Visor.
- (1993). *Obras selectas.* Tomo II. Madrid: Visor.
- (1995). *Obras selectas.* Tomo III. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor.
- (1998). *Mind as Action.* Nueva York: Oxford University Press.
- ; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes

María-Pilar Méndez Sánchez
Patricia Andrade Palos
Rafael Peñaloza Gómez

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar en qué medida las prácticas parentales predicen las capacidades y dificultades de preadolescentes. La muestra fue de 489 estudiantes de primaria (edad $M = 11.2$, $DE = .82$ años). Se utilizaron la Escala de Capacidades y Dificultades (Goodman, 1997) y la Escala de Prácticas Parentales (Andrade y Betancourt, 2010). Los resultados indicaron que los varones presentan más problemas de conducta e hiperactividad/falta de atención en comparación con las mujeres, quienes presentaron más síntomas emocionales y conducta prosocial. Los dos modelos estruc-

ABSTRACT

The objective of this research was to determinate to what extent the parental practices predict the strengths and difficulties of preadolescents, in a sample of 489 boys and girls ($M=11.2$, $DE=.82$). Were used the Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) and the Parental Practices Scale (Andrade y Betancourt, 2010). The results indicated that the boys show more behavior problems and hyperactivity/inattention compared to girls, who present more emotional symptoms and prosocial behavior. The two structural models reveal that the parental practices, both mother and father, have

MARÍA PILAR MÉNDEZ SÁNCHEZ. [mendezsanchezp@gmail.com] Universidad Nacional Autónoma de México.
PATRICIA ANDRADE PALOS. [palos@unam.mx] Universidad Nacional Autónoma de México.
RAFAEL PEÑALOZA GÓMEZ [penaloz.gr@gmail.com] Universidad Nacional Autónoma de México.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 99-118.
Fecha de recepción: 4 de enero de 2012 | Fecha de aceptación: 31 de julio de 2012.

turales realizados indicaron que las prácticas parentales tanto de la mamá como del papá predicen las capacidades y dificultades de sus hijos.

PALABRAS CLAVE

problemas de conducta, problemas emocionales, conducta prosocial, modelos estructurales.

impact in the strengths and difficulties of their children.

KEYWORDS

behavior problems, emotional problems, prosocial behavior, structural models.

Los principales agentes de socialización son la familia, la escuela y el grupo de amigos. La familia representa el agente más significativo en la vida de los niños y adolescentes, pues a través de ella los niños desarrollan habilidades y capacidades esenciales que facilitan su integración al mundo social (Jiménez, 2000).

Debido a la importancia del contexto familiar en el desarrollo social del individuo, diversos tratados se han centrado en la familia, principalmente en los padres. El estudio de las prácticas parentales permite analizar cómo influye la interacción entre padres e hijos en el desarrollo de niños y adolescentes (Guevara, Cabrera y Barrera, 2007). Darling y Steinberg (1993) definieron las prácticas parentales como los mecanismos que utilizan los padres directamente hacia las metas de socialización del niño y adolescente. Maccoby y Martin (1983) clasificaron dos dimensiones centrales en las prácticas parentales: 1) el control, exigencia parental o presión que los padres utilizan sobre sus hijos para el alcance de determinados objetivos, así como sus metas; y 2) el apoyo, responsabilidad, sensibilidad y calidez en la respuesta parental ante las necesidades de sus hijos. Algunos estudios que han retomado estas dos dimensiones indican que el apoyo parental se asocia con la conducta de los niños, ya que es un constructo que involucra educación, cordialidad, responsabilidad y aceptación (Barber y Lovelady, 2002).

Sin embargo, el efecto que tiene el control en el desarrollo de los niños es menos claro, por lo que autores como Barber, Olsen y Shagle (1994)

realizaron una distinción entre: *a*) el control conductual, que es un conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres tienen para sus hijos y el conocimiento de las actividades de los mismos; y *b*) el control psicológico, que se refiere a la conducta, donde los padres son intrusivos y manipulan los pensamientos, emociones y cariño de sus hijos, usando estrategias como crítica excesiva, retiro del afecto, inducción de culpa, comunicación restringida e invalidación de sentimientos.

Los estudios acerca de las prácticas parentales y problemas de conducta y emocionales en los hijos indican que el apoyo parental contribuye al desarrollo saludable del niño (Barber, 2002); el afecto de las madres ocasiona más conductas positivas y menos conductas negativas (McDowell y Parke, 2005); mientras que el control psicológico afecta de forma negativa el bienestar de los niños y adolescentes, ya que presentan más problemas internalizados y externalizados (Barber, 1996; Barber y Lovelady, 2002; Caron, Weiss, Harris y Catron, 2006; Finkenauer, *et al.*, 2005; Steinberg, 2005). En cuanto al control conductual, se ha reportado que altos niveles de esta variable se relacionan con bajos niveles de problemas internalizados y externalizados (Galambos, Barker y Almeida, 2003).

En México, Betancourt (2007) halló que los preadolescentes que presentan problemas externalizados tienen madres que utilizan la devaluación y no tienen mucha comunicación con sus hijos; los que presentan problemas de atención tienen madres que utilizan la inducción de culpa y padres que utilizan control psicológico; los que presentan conducta desafiante tienen madres que utilizan la devaluación e inducción de culpa; los que presentan problemas interpersonales tienen papás que utilizan control psicológico y los que tienen problemas de pensamiento es porque sus mamás utilizan como práctica la devaluación e inducción de culpa. En otra muestra de estudiantes mexicanos, Andrade, Betancourt y Orozco (2006) reportaron que los preadolescentes que presentaron un nivel de depresión mínima obtuvieron puntajes significativamente más altos en control conductual tanto de la mamá como del papá, y puntajes más bajos en control psicológico de la mamá, en comparación con aquellos que presentaron depresión leve y moderada.

Para evaluar las prácticas parentales se han desarrollado diversos instrumentos orientados a la conducta tanto de mamás como de papás (Flores, Cortés, Góngora, 2009; Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas, 2006; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2007). El instrumento de prácticas parentales desarrollado por Andrade y Betancourt ha presentado una confiabilidad aceptable para evaluar la percepción de la conducta de los padres por los preadolescentes (Andrade y Betancourt, 2010) y adolescentes (Andrade y Betancourt, 2008) de la Ciudad de México y del estado de Veracruz (Segura, Vallejo, Osorno, Rojas y Reyes, 2011), por lo cual se retoma en esta investigación. La escala cuenta con el mismo número de reactivos para evaluar las prácticas parentales de las mamás que de los papás, pero en la escala de las prácticas parentales de los papás, se unen dos dimensiones que en la escala de mamás están separadas, debido a que tanto comunicación como control conductual son prácticas orientadas al desarrollo favorable de los preadolescentes; el que se unan estas dimensiones no interfiere en la comparación de las prácticas parentales entre los papás y las mamás (Andrade y Betancourt, 2008).

Para evaluar la presencia de problemas emocionales y de conducta, se ha utilizado el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ, por sus siglas en inglés) de Goodman (1997), que contiene 25 reactivos divididos en 5 dimensiones (conducta prosocial, hiperactividad/falta de atención, problemas con compañeros, problemas de conducta y síntomas emocionales). La selección de las dimensiones del SDQ se basa en conceptos nosológicos, así como en análisis de factores anteriores, mostrando únicamente una dimensión para evaluar las capacidades y cuatro para evaluar las dificultades.

El SDQ se ha utilizado en varios países como Alemania (Rothenberger, Becker, Erhart, Wille y Ravens-Sieberer, 2008), en países al sur de Europa (Italia, España, Portugal, Croacia y Francia) (Marzocchi, Capron, Di Pietro, Tauleria, DuymeFrigerio, Gaspar, Hamilton, Pithon, Simoes y Thérond, 2007), Egipto (Elhamid, Howe y Reading, 2009), en Pakistán (Abdul, 2008), en Grecia (Giannakopoulos, Tzavara, Dinitrakaki, Kolaitis, Rotsika y Tountas, 2009) e Inglaterra (Goodman 1997; 2001), en Bra-

sil (Ramos y Golfeto, 2003), pero en México no se encontró un estudio que reporte la validez y confiabilidad de este instrumento, por lo cual en esta investigación se hicieron análisis psicométricos para determinar si el SDQ es válido y confiable para la población mexicana. Se consideró **pertinente** utilizar este instrumento, puesto que ya existe una versión en español de fácil aplicación y calificación, que además mostró índices confiables aceptables en una muestra latina.

Un factor que se ha analizado con respecto a la presencia de problemas es el sexo del preadolescente. Los estudios que han utilizado el SDQ reportan que las mujeres presentan más conducta prosocial y problemas emocionales, mientras que los varones presentan más problemas de conducta, hiperactividad/falta de atención y problemas con sus compañeros (Cury y Golfeto, 2003; Giannakopoulos *et al.*, 2009; Schojaei, Wazana, Pitrou y Kovess, 2009); sin embargo, sólo en el estudio que se hizo en Pakistán (Syed, Hussein y Mahmud, 2007) no se encontraron diferencias en la dimensión de problemas emocionales, problemas con compañeros y conducta prosocial entre hombres y mujeres, pero sí en problemas de conducta e hiperactividad/falta de atención, que al igual que otros autores corrobora que los varones presentan más este tipo de conducta.

En México, los resultados son contradictorios. Valencia y Andrade (2005) encontraron que los varones presentan más problemas de índole conductual o externalizado, como agresión, desobediencia o burlas, en comparación con las mujeres que presentan más problemas emocionales o internalizados como tristeza, sentimientos de inferioridad, soledad o ansiedad. Mientras que Betancourt y Andrade (2011) reportaron que las mujeres presentan más depresión, problemas somáticos, conducta desafiante y lesiones autoinfligidas en comparación con los hombres, sin encontrar diferencias en problemas de pensamiento y problemas externalizados.

Dada la importancia de las prácticas parentales en el desarrollo de los niños, el presente estudio tuvo como objetivo principal determinar en qué medida las prácticas parentales predicen las capacidades y dificultades de niños de 9 a 12 años de edad de la Ciudad de México.

Método

PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 489 preadolescentes (248 hombres y 241 mujeres) estudiantes de los últimos grados de escuelas primarias del Distrito Federal, seleccionada de manera no probabilística. Los participantes tenían una media de edad de 11.2 años ($DE = .82$); 47.4% de los participantes vivían con su familia nuclear, 32.7% lo hacía con familia extendida y 19.9% vivía sólo con uno de los padres.

INSTRUMENTOS

Escala de Capacidades y Dificultades (Goodman, 1997). El instrumento incluye 25 reactivos, 5 para cada subescala: problemas emocionales, problemas de conducta, problemas con compañeros, hiperactividad/falta de atención y conducta prosocial. Todos los ítems fueron contestados mediante 3 opciones de respuesta: “no es cierto”, “un tanto cierto” y “absolutamente cierto”.

Escala de Prácticas Parentales (Andrade y Betancourt, 2010). La escala original está compuesta por 36 reactivos para medir las prácticas de la madre: comunicación/confianza (12 reactivos), autonomía (7 reactivos), imposición (7 reactivos), control psicológico (5 reactivos) y control conductual (5 reactivos); y 36 reactivos para medir las prácticas del padre: comunicación/control conductual (16 reactivos), autonomía (8 reactivos), imposición (8 reactivos) y control psicológico (4 reactivos). Las opciones de respuesta para este cuestionario fueron: “nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre”.

PROCEDIMIENTO

Se obtuvo la autorización del responsable de la Dirección de Educación Primaria del Distrito Federal y se aplicaron los cuestionarios. Se mencio-

nó a los alumnos que sus respuestas serían anónimas; los participantes completaron el cuestionario en sus salones de clase en presencia de un encuestador capacitado.

Resultados

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realizó un análisis factorial del instrumento SDQ. Para comprobar las dimensiones del cuestionario, se efectuaron análisis factoriales de componentes principales con rotación varimax, y se obtuvieron 5 factores que explicaron 41.24% de la varianza total. Para determinar la consistencia interna de cada factor, se obtuvo el *alfa* de Cronbach (ver tabla 1).

Como se observa en la tabla I, se eliminaron algunos de los reactivos de los factores de la escala original del Cuestionario de Capacidades y Dificultades. Los factores tuvieron un valor *alfa* aceptable, con excepción de la escala de problemas con compañeros, por lo que se decidió ya no incluirla en análisis posteriores de este estudio.

Debido a que el instrumento de prácticas parentales (Andrade y Bétantcourt, 2010) fue construido en población mexicana, no se realizó el análisis factorial.

DIFICULTADES Y CAPACIDADES DE LOS PREADOLESCENTES SEGÚN EL SEXO

Se realizó una prueba *t* de *Student* en el programa estadístico SPSS (v. 18) para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres (243) y mujeres (235) en los diversos factores de la escala del SDQ. Los datos arrojados indicaron que los varones mostraron más hiperactividad/falta de atención y problemas de conducta; mientras que en las dimensiones de síntomas emocionales y conducta prosocial las mujeres puntuaron por encima de los varones (ver tabla 2).

Tabla 1. Análisis factorial y consistencia interna de la Escala de Capacidades y Dificultades

	<i>F1. Síntomas emocionales</i>	<i>Peso factorial</i>
16	Me pongo nervioso(a) con las situaciones nuevas, fácilmente pierdo la confianza en mí mismo(a).	0.670
8	A menudo estoy preocupado(a).	0.662
24	Tengo muchos miedos, me asusto fácilmente.	0.624
13	Me siento a menudo triste, desanimado o con ganas de llorar.	0.619
3	Suelo tener muchos dolores de cabeza, estómago o náuseas.	0.381
	$\alpha =$	0.649
<i>F2. Hiperactividad/Falta de atención</i>		
15	Me distraigo con facilidad, me cuesta concentrarme.	0.713
2	Soy inquieto(a), hiperactivo(a), no puedo permanecer quieto(a) por mucho tiempo.	0.662
10	Estoy todo el tiempo moviéndome, me muevo demasiado.	0.538
	$\alpha =$	0.647
<i>F3. Conducta Prosocial</i>		
20	A menudo me ofrezco para ayudar (a padres, maestros, niños).	0.731
9	Ayudo si alguien está enfermo, disgustado o herido.	0.710
1	Procuro ser agradable con los demás. Tengo en cuenta los sentimientos de las otras personas.	0.496
17	Trato bien a los niños(as) más pequeños(as).	0.458
	$\alpha =$	0.569
<i>F4. Problemas de Conducta</i>		
5	Cuando me enfado, me enfado mucho y pierdo el control.	0.611
22	Cojo cosas que no son mías de casa, la escuela o de otros sitios.	0.592
18	A menudo me acusan de mentir o de hacer trampas.	0.553
12	Peleo con frecuencia con otros, manipulo a los demás.	0.503
	$\alpha =$	0.553
<i>F5. Problemas con Compañeros</i>		
11	Tengo un(a) buen(a) amigo(a) por lo menos.	0.668
14	Por lo general, caigo bien a la otra gente de mi edad.	0.577
19	Otra gente de mi edad se mete conmigo o se burla mí.	0.434
	$\alpha =$	0.299

Tabla 2. Comparación de medias en las capacidades y dificultades de los preadolescentes según su sexo

	<i>Conducta prosocial</i>	<i>Síntomas emocionales</i>	<i>Hiperactividad/falta de atención</i>	<i>Problemas de conducta</i>
Hombres	5.49	2.79	2.61	2.00
Mujeres	6.05	3.59	2.22	1.49
T	-3.649*	-3.649*	2.417*	3.150*

* $p < .05$

CÁLCULO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Se calcularon dos modelos híbridos de ecuaciones de modelos estructurales con el programa estadístico AMOS (v. 18).

Para que los modelos tuvieran un ajuste adecuado, el programa AMOS requirió la eliminación de algunos de los reactivos de las prácticas parentales, ya que sus parámetros no eran significativos en el modelo. Para las prácticas parentales de la mamá, se eliminaron cuatro reactivos del factor de comunicación/confianza, quedando con ocho de los doce originales ($\alpha = .861$); se eliminó un reactivo del factor autonomía, quedando seis de los siete originales ($\alpha = .746$); se eliminó un reactivo del factor control psicológico ($\alpha = .600$) y uno del factor control conductual ($\alpha = .613$), quedando ambos con cuatro reactivos de los cinco originales; únicamente el factor imposición no presentó cambios, quedando los siete reactivos del factor original ($\alpha = .734$). En la tabla 3, se muestra la matriz de correlaciones entre las variables con la versión final del instrumento.

En la escala de prácticas parentales del papá, se eliminaron cinco reactivos del factor comunicación/control conductual, quedando 11 reactivos de los 16 originales ($\alpha = .928$); se eliminó un reactivo del factor autonomía de los ocho originales ($\alpha = .856$); en el factor imposición, se eliminaron tres de ocho originales ($\alpha = .768$); finalmente el factor control psicológico no presentó cambios de la escala original, quedando con cuatro reactivos originales ($\alpha = .803$). En la tabla 4 se muestra la matriz de correlaciones entre las variables con la versión final del instrumento.

Con base en las correlaciones presentadas en la tabla 3 y 4, se procedió al análisis de modelos estructurales.

Tabla 3. Matriz de correlaciones de las prácticas parentales de la mamá y las capacidades y dificultades de sus hijos

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Comunicación/ Confianza	-	.574**	-.257**	-.272**	.509**	.328**	-.125**	-.139*	-.233**
2. Autonomía		-	-.260**	-.285**	.466**	.303**	-.178**	-.220**	-.304**
3. Imposición			-	.346**	-.220**	-.027	.240**	.257**	.334**
4. Control psicológico				-	-.265**	-.120**	-.151**	.156**	.336**
5. Control conductual					-	.404**	-.175**	-.099*	-.253**
6. Conducta prosocial						-	-.041	.040	-.185**
7. Hiperactividad/ Falta de atención							-	.371**	.444**
8. Síntomas emocionales								-	.437**
9. Problemas de Conducta									-

* $p < .05$; ** $p < .001$ **Tabla 4. Matriz de correlaciones de las prácticas parentales del papá y las capacidades y dificultades de sus hijos**

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Comunicación/ Control conductual	-	.645**	-.200*	-.415**	.277**	-.123*	-.173**	-.194**
2. Autonomía		-	-.327**	-.429**	.319**	-.211**	-.211**	-.239**
3. Imposición			-	.502**	.002	.224**	.234**	.169**
4. Control psicológico				-	-.110*	.213**	.236**	.266**
5. Conducta prosocial					-	-.041	.040	-.185**
6. Hiperactividad/ Falta de atención						-	.371**	.444**
7. Síntomas emocio- nales							-	.437**
8. Problemas de con- ducta								-

* $p < .05$; ** $p < .001$

El modelo respectivo a las prácticas de la mamá mostró un coeficiente chi cuadrada significativo: $\chi^2 = 1154.56$ (912 gl, $p > .001$); $CFI = .950$; $IFI = .951$; y $RMSA = .023$.

En la figura 1 se muestra la representación gráfica del modelo estimado y los coeficientes estandarizados. El valor de la predicción para el factor de conducta prosocial fue de $R^2 = .425$, siendo el principal predictor el control conductual ($\alpha = .650, p < .001$); para el factor de problemas de conducta ($R^2 = .393$), sus predictores fueron la imposición ($\alpha = .298, p < .05$) y el control psicológico ($\alpha = .403, p < .001$); en el factor de problemas emocionales, cuya predicción tuvo un valor de $R^2 = .155$, tuvo como predictores la autonomía ($\alpha = -.127, p < .05$) y la imposición de la mamá ($\alpha = .333, p < .001$); y en el factor de hiperactividad/falta de atención ($R^2 = .139$) los principales predictores fueron la imposición ($\alpha = .313, p < .001$) y el control conductual ($\alpha = -.129, p < .05$). Se han omitido las correlaciones entre las variables exógenas y las correlaciones entre los errores de las variables endógenas, para facilitar la lectura de los modelos estructurales, cada uno de los reactivos de las prácticas parentales se presenta como MA, haciendo referencia a los ítems que corresponde a las mamás.

El modelo que se realizó de las prácticas que percibe el niño de su papá, presentó los siguientes índices de ajuste: $\chi^2 = 1376.8$ (837 gl, $p < .05$), CFI = .923, IFI = .924 y RMSA = .036. En la figura 2, se muestra la representación gráfica del modelo estimado y los coeficientes estandarizados.

El valor de la predicción para el factor de conducta prosocial fue de $R^2 = .183$, siendo el principal predictor la autonomía ($\alpha = .427, p < .001$); para el factor de problemas emocionales ($R^2 = .114$), únicamente su predictor fue la práctica de control psicológico ($\alpha = .337, p < .001$), el factor de problemas de conducta se obtuvo un valor de $R^2 = .082$, siendo sus predictores el control psicológico que ejerce el padre ($\alpha = .331, p > .05$) y la imposición ($\alpha = -.081, p < .001$); mientras que para el factor de hiperactividad/falta de atención ($R^2 = .013$), el único predictor fue la comunicación/control conductual del padre ($\alpha = -.112, p < .05$). Al igual que en el modelo anterior, se han omitido las correlaciones entre las variables exógenas y las correlaciones entre los errores de las variables endógenas, cada uno de los reactivos de las prácticas parentales se presenta como "PA", haciendo referencia a los ítems que corresponde a los papás.

Figura 1. Modelo estructural de las prácticas parentales de la mamá y las capacidades y dificultades de sus hijos

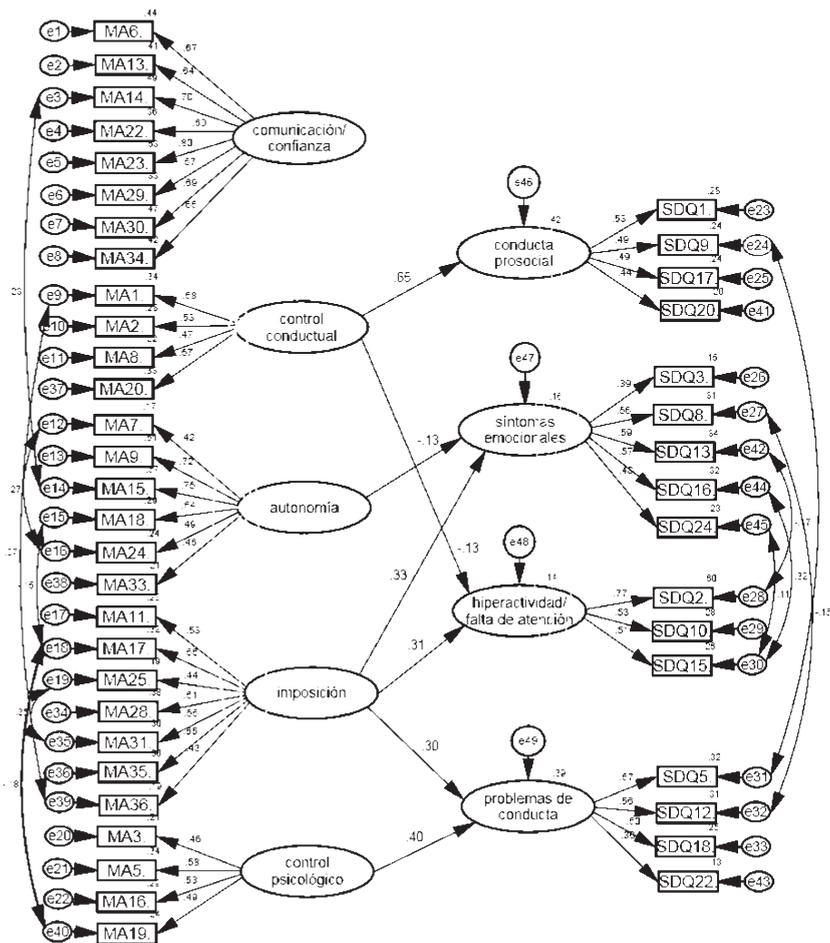
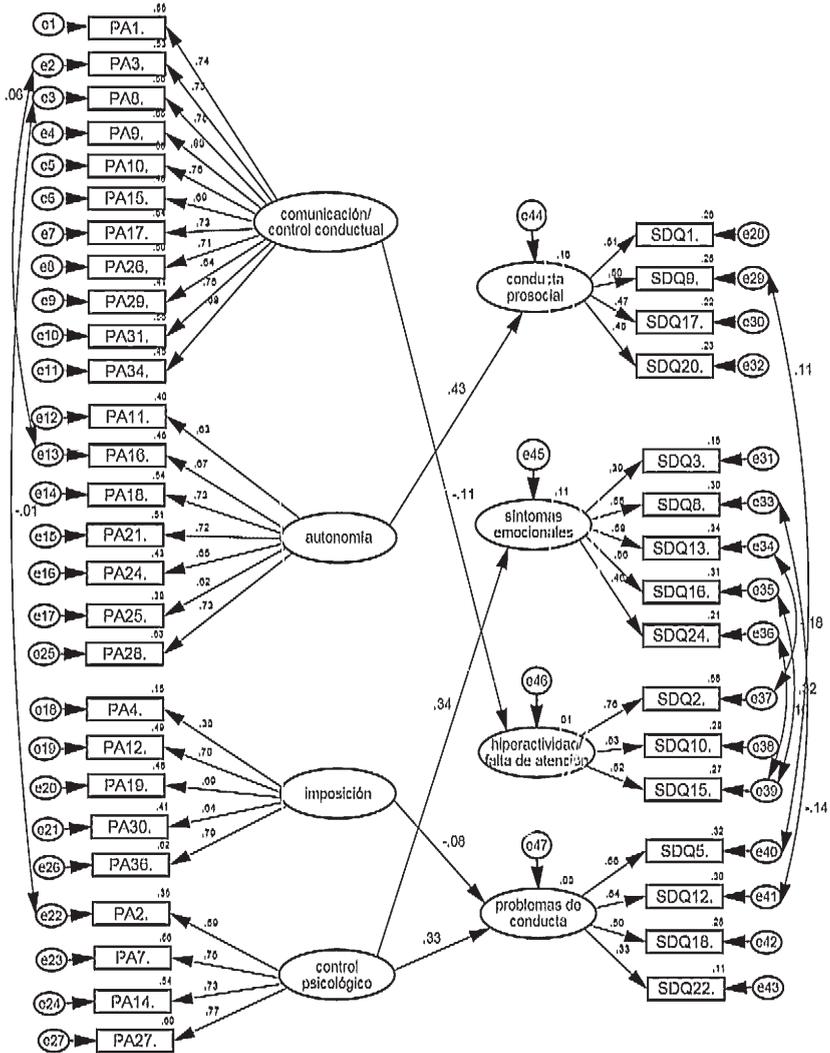


Figura 2. Modelo estructural de las prácticas parentales del papá y las capacidades y dificultades de sus hijos



Discusión

El propósito de este estudio fue determinar en qué medida las prácticas parentales predicen las capacidades y dificultades de sus hijos, evaluados a partir del Instrumento de Prácticas Parentales (Andrade y Betancourt, 2010) y el SDQ (Goodman, 1997).

Mediante el análisis exploratorio de la escala de capacidades y dificultades se obtuvieron 5 factores, lo cual comprueba los propuestos por Goodman (1997). Respecto de la consistencia interna, se obtuvo un valor aceptable para cuatro de los cinco factores. Al igual que en otros estudios, en esta investigación se obtuvieron confiabilidades moderadas (Goodman, 2001; Giannakopoulos *et al.*, 2009; Janssens y Deboutte, 2009 y Rothenberger *et al.*, 2008), por lo que es recomendable incluir otros reactivos en la escala que permitan incrementar la confiabilidad de cada una de las dimensiones del instrumento. Si bien esta escala fue adecuada para el análisis de capacidades y dificultades en preadolescentes mexicanos, incrementar su confiabilidad permitiría un mejor diagnóstico, tomando en cuenta todas las dimensiones de la escala original, ya que en este estudio no se realizó el análisis correspondiente a la dimensión de problemas con compañeros debido a su baja consistencia interna, además de que es recomendable contar con más reactivos que evalúen la dimensión. La consistencia interna de la escala de prácticas parentales fue similar a la obtenida por Andrade y Betancourt (2010), a pesar de que se eliminaron algunos reactivos, lo cual demuestra que el cuestionario es adecuado.

El estudio apoya otras investigaciones al encontrar que las mujeres presentan más problemas emocionales y más conducta prosocial, mientras que los varones muestran más problemas de conducta e hiperactividad/falta de atención (Benjet, Guilherme, Medina Mora, Méndez, Fleiz, Rojas y Cruz, 2009; Caraveo, Colmenares, Martínez-Velez, 2002; Giannakopoulos *et al.*, 2009; Ramos y Golfeto, 2003; Schojarei, *et al.*, 2009).

El haber realizado dos modelos, uno con las prácticas de la mamá y otro con las del papá, permitió observar las diferencias de la influencia de las prácticas parentales en dificultades y capacidades de los preado-

lescentes. Se obtuvieron mayores valores de los índices de ajuste en el modelo estructural realizado con las prácticas parentales de la mamá y las capacidades y dificultades de los preadolescentes, que el modelo estructural de las prácticas del papá, además la varianza explicada de las diversas conductas de los preadolescentes fue mayor en el caso de las prácticas parentales de la madre que del padre. Shaffer (2000) menciona que en el proceso de socialización en el ámbito familiar influye el sexo de los padres, puesto que hay un trato diferenciado con sus hijos; al respecto, Rocha (2004) señala que las madres mexicanas en general mantienen mayor número de interacciones con sus hijos en comparación con los papás.

Los resultados obtenidos en los modelos estructurales corroboran los obtenidos por otros autores, quienes mostraron que la práctica del control psicológico afecta de forma negativa el bienestar de los niños y adolescentes (Barber, 1996; Barber y Lovelady, 2002; Caron *et al.*, 2006; Finkenauer *et al.*, 2005; Steinberg, 2005). En este estudio se encontró que el control psicológico de la mamá predice problemas de conducta, mientras que el control psicológico del papá predice, aunque en menor proporción, tanto la presencia de problemas de conducta como de síntomas emocionales.

En cuanto al control conductual de la mamá, se obtuvo que predice de forma negativa la hiperactividad/falta de atención y de forma positiva la conducta prosocial, lo cual concuerda con lo reportado por Galambos *et al.* (2003), quienes mencionan que el control conductual se asocia con una menor incidencia de problemas. Además, se ha reportado que ante conductas positivas de los padres, entendidos como sentimientos positivos y disciplina no coercitiva, los niños presentan más conducta prosocial (Knafo y Plomin, 2006). La presencia de la práctica de parental de autonomía de la mamá predice en sentido negativo los síntomas emocionales, mientras que en el papá esta misma práctica predijo la conducta prosocial, lo cual concuerda con los datos de Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007), quienes encontraron que el fomento de la autonomía se asocia a un mejor ajuste en los adolescentes.

En el modelo estructural de las prácticas de la mamá no se encontró predicción entre la comunicación/confianza y las capacidades y dificulta-

des de los preadolescentes; sin embargo, en el de las prácticas del papá, la comunicación/control conductual tuvo una influencia mínima con la hiperactividad/falta de atención. Estos datos no concuerdan con lo reportado por Betancourt y Andrade (2011), quienes encontraron que la comunicación materna predice la presencia de problemas internalizados y externalizados, pero el estudio se hizo con adolescentes, mientras que la presente investigación tuvo participantes de menor edad. Al igual que Palacios y Andrade (2006), se reporta que a mayor imposición más problemas presentarán los jóvenes, al encontrar que la imposición que ejerce la mamá con sus hijos predice la presencia de hiperactividad/falta de atención, síntomas emocionales y problemas de conducta; si bien la que ejerce el padre predice los problemas de conducta. Este dato tuvo un valor menor a $-.01$, lo cual indica que la imposición que ejerce la mamá es un mejor predictor para la conducta de los preadolescentes que la del padre.

Con base en los resultados de este estudio, puede concluirse que las prácticas parentales predicen las capacidades y dificultades de los preadolescentes, por lo que en las relaciones entre los padres e hijos debe fomentarse la comunicación, la autonomía y el control conductual para obtener un adecuado desarrollo de los preadolescentes, ya que la imposición y el control psicológico de los padres predicen la presencia de problemas de conducta, hiperactividad/falta de atención y síntomas emocionales de sus hijos. El haber realizado dos modelos estructurales permitió observar las diferencias entre las prácticas ejercidas por la mamá y el papá en sus hijos; si bien el modelo estructural del padre tuvo menores valores de predicción y menores valores en los índices de ajuste, es probable que se deba a una menor interacción con sus hijos en comparación con las madres.

BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Adbul, H. A. (2008). Behavioral problems among children attending private and community schools in Karachi, Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 23 (1-2), 1-11.
- Andrade P., P. y Betancourt, O. D. (2008). Prácticas parentales: una mediación integral. En A. S. Rivera; R. L. Díaz-Loving; I. Reyes; A. R. Sánchez. y M. L. M. Cruz (eds.), *La psicología social en México* (vol. XII, pp. 561-565). México: Amepso.
- Andrade, P. P. y Betancourt, O. D. (2010). Evaluación de las prácticas parentales en padres e hijos. En A. S. Rivera, R. Díaz-Loving, L., I. Reyes, A. R. Sánchez y M. L. M. Cruz (Eds.), *La psicología social en México* (vol. XIII, pp. 137-142). México: Amepso.
- Andrade P., P., Betancourt, O. D., y Orozco, M. (2006). Control Parental y depresión en niños. En A. R. Sánchez, R. Díaz-Loving y A. S. Rivera (eds.), *La psicología social en México* (vol. XI, pp. 744-749). México: Amepso.
- Barber, B. K (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K (2002). Reintroducing parental psychological control. En B. K. Barber (ed.), *Intrusive parenting*, 3-13. Washington: American Psychology Association.
- Barber, B. K. y Lovelady, H. E. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescent. En B. K. Barber (ed.), *Intrusive Parenting*, 15-52. Washington: American Psychology Association.
- Barber, B. K.; Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behaviors control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian *vs.* authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Benjet, C.; Guilherme, B.; Medina-Mora, M. E.; Méndez, E.; Fleiz, C.; Rojas, E., y Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 31, 155-163.
- Betancourt, O. D. (2007). Control parental y problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.

- y Andrade P., P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-41.
- Caraveo, J. J.; Colmenares, E. y Martínez-Velez, N. A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de México. *Salud pública de México*, 44(6), 492-498.
- Caron, A.; Weiss B.; Harris, V., y Catron, T. (2006). Parenting behavior dimension and child psychopathology: specificity, task, dependency and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 34-45.
- Cury, R. y Golfeto, H. (2003). Strengths and difficulties questionnaire (SDQ): a study of school children in Ribeirão Preto. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(3), 139-145.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Elhamid, A. A.; Howe, A., y Reading, R. (2009). Prevalence of emotional and behavioural problems among 6-12 years old children in Egypt. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 8-14.
- Finkenauer, C.; Engels, R. C., y Baumeister, R. F. (2005). Parenting behavior and adolescent behavioral and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 58-69.
- Flores, G. M.; Cortés, A. M. y Góngora, C. E. (2009). Desarrollo y validación de la escala de percepción de prácticas parentales de crianza para niños en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 28(2), 45-66.
- Galambos, N. L.; Barker, E. T., y Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74(2), 578-594.
- Gaxiola R. J.; Frías A. M.; Cuamba, O. N.; Franco B. D., y Olivas S. L. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, 115-128.
- Giannakopoulos, G.; Tzavara, C.; Dimitrakaki, C.; Kolaitis, G.; Rotsika, V., y Tountas Y. (2009). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Greek adolescents. *Annals of General Psychiatry*, 1-7.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

- Janssens, A. y Deboutte, D. (2009). Screening for psychopathology in child welfare: the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) compared with the Achenbach System of empirically based assessment (ASEBA). *European Child & Adolescents Psychiatry, 18*, 691-700.
- Jiménez, H. M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia, sus problemas y soluciones*, 11-52. Málaga: Aljibe.
- Knafo, A., y Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 147-164.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington (ed.). *Handbook of Child Psychology: vol. 4. Socialization, Personality and Social Development*, 1-101. Nueva York: Wiley.
- Marzocchi, G.; Capron, C.; Di Pietro, M.; Tauleria, E.; Duyme, M.; Frigerio, A.; Gaspar, M.; Hamilton, H.; Pithon, G.; Simões, A. y Théron, C. (2004). The use of The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European Countries. *European Child & Adolescent Psychiatry, 2*, 40-46.
- Nelson, D. A., y Crick, N. R. (2002). Parental psychology control: implications for childhood physical and relational aggression. En B. K. Barber (ed.). *Intrusive parenting*, 161-189. Washington: American Psychology Association.
- Oliva, D. A.; Parra, J. A.; Sánchez-Queija, I., y López, G. F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*, 49-56.
- Ortiz, M.; Apodaca, P.; Etxebarria, I.; Fuentes, M. y López, F. (2007). Predictores de la educación moral en las familias actuales. *Infancia y Aprendizaje, 30*(2), 227-244.
- Palacios, D. J. R., y Andrade P., P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 22*, 49-64.
- Ramos, C., y Golfeto, J. (2003). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): a study of school children in Ribeirao Preto. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 25*(3), 139-145.
- Rocha, S. T. (2004). Socialización, cultura e identidad de género: el impacto de la diferenciación entre los sexos. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rothenberg, A.; Becker, A.; Erhart, M.; Wille, N. y Ravens-Sieberer (2008). Psychometric properties of the parent strengths and difficulties questionnaire in the general population of German children and adolescents: results of the BELLA study. *European Child & Adolescents Psychiatry, 17*(1), 99-105.

- Segura, C.; Vallejo C.; Osorno, M.; Rojas, R. y Reyes, G. (2011). La Escala de Prácticas Parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 67-73.
- Shaffer, R. H. (2000). *Desarrollo social*, 109-129, 255-304. México: Siglo XXI.
- Shojaei, T.; Wazana, A.; Pitrou, I. y Kovess, V. (2009). The strengths and difficulties questionnaire: validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 740-747.
- Smetana, J. G. (2000). Middle-class African American adolescent's and parent's conceptions of parental authority and parenting practice: A longitudinal investigation. *Child Development*, 71, 1672-1686.
- Steinberg, L. (2005). Psychological control: style or substance? *Child and Adolescent Development*, 108, 71, 78.
- Syed, E. U.; Abdul, H. S y Mahnud, S. (2007). Screening for emotional and behavioural problems amongst 5-11-years old school children in Karachi, Pakistan. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42, 421-427.
- Valencia, G. R. y Andrade P., P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.

Diferenciación y convergencia en la educación superior

Ricardo Arroyo Bustos

Resumen

En los últimos 20 años del siglo XX, el cambio en las instituciones de educación superior llevó a modificar su consideración de institución productora del bien público, promotora del desarrollo, la movilidad social y difusora de la cultura a concebirla como empresa. La educación superior debe funcionar como un mercado en donde existe competencia. El anterior discurso quedó cada vez menos usado por sus defensores y olvidado por los promotores de tales instituciones.

Lo anterior trajo consigo la aparición del fenómeno de diferenciación y convergencia, objeto de reflexión en este ensayo; explicar qué es y cómo

Abstract

The changes in the institutions of higher education in the last twenty years of the 20th century led us to modify our consideration of them from a cultural project and public good production institution, conducive being to development and social mobility; to conceive them as businesses, the higher education should function like a market, where the institutions of higher education are the rivals. The speech of the university as an entity dedicated to developing got less and less frequently used by its defenders and was completely forgotten by the developers of the business institutions.

The mentioned conditions brought

RICARDO ARROYO BUSTOS. Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinador de Posgrado, Área Innovación Empresarial para la Competitividad, Universidad Intercontinental. [riarroyob@gmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 119-139.
Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 10 de abril de 2012.

se expresa el cambio estructural de las instituciones de educación superior; cómo se da su tránsito hacia su forma empresarial, las implicaciones que ello acarreó entre las mismas, en su interior y en los sistemas nacionales de educación superior.

PALABRAS CLAVE

competencia, instituciones de educación superior, universidades.

inherently the apparition of the phenomenon of differentiation and convergence, object of reflection in this essay; to explain what it is and how the structural change in higher education institutions is expressed; how its commuting into its business form is generated, the implications the previously mentioned phenomenon brought among these institutions, on their inside and in the national systems of higher education.

KEYWORDS

differentiation and convergence, market, competition, higher education institutions and universities.

El contexto del cambio estructural de las instituciones de educación superior

El fenómeno de la transformación de las instituciones de educación superior (IES) para que operen con la racionalidad de la competencia, con el propósito de captar al mayor número de alumnos y, así, lograr una matrícula que permita cubrir los gastos de la generación del servicio educativo, así como crear una imagen entre los candidatos que facilite disponer de un mayor número de interesados en formarse profesionalmente en esa institución es, quizá, el cambio más significativo de esas instituciones en las últimas décadas del siglo XX, que representa la estructura y la composición de los establecimientos dedicados a impartir educación superior. Lo anterior resume la modificación para conseguir el financiamiento propio y el sostenimiento de la institución.

El tema ha sido analizado por varios autores: Clark, en 2000 (universidad innovadora), Slaughter y Leslie en 1997 (capitalismo académico) y

Bruner en 1997 (nuevas fuentes de financiamiento de las universidades), entre otros, a partir de las formas en la que se manifiestan los cambios estructurales de las instituciones de educación superior y porque la ciudadanía percibe de manera inmediata la diferenciación y la diversidad.

La constitución del mercado de educación superior es favorecida por el crecimiento de la demanda de este nivel educativo y por las crecientes presiones de las finanzas públicas para el gasto destinado al sostenimiento de las instituciones de educación superior públicas.

La principal causa de la integración de un mercado de educación superior se debe al fenómeno de la masificación de la educación superior que motiva y presiona la creación de la oferta de servicios para dicho nivel educativo. El crecimiento de la demanda se incrementa en las últimas décadas del siglo XX.

La masificación de la educación superior, citada con frecuencia en los debates, es sólo una manifestación de una tendencia fuerte, ya avanzada en los países industrializados, que parece ser irreversible. Es interesante señalar a este respecto que los índices de matriculación brutos en la educación superior en las regiones desarrolladas ya habían alcanzado en 1995 prácticamente 60% y en América del Norte, 84%. Globalmente, en los países en desarrollo entre 1960 y 1995 han pasado de 1.8% a 8.9% y el número de alumnos de este nivel de enseñanza en este mismo periodo se ha multiplicado por once, dando lugar a unos índices de crecimiento muy superiores a los de los países desarrollados (UNESCO, 1998: 3).

La atención de una mayor demanda se complicó para los esfuerzos de los gobiernos nacionales en prácticamente todos los países, fueran industrializados o no, debido a los problemas de sus finanzas públicas, que les impidieron expandir el servicio y los llevaron a revisar el gasto dirigido a la educación superior. Por ello, redujeron su presencia activa en las IES y, por tales circunstancias, promueven la educación privada.

El cambio y la diversidad se fomentan por medio de las reformas a la educación superior en la década de los ochenta para permitir el acceso al

mayor número posible de instituciones privadas a ofrecer formación profesional; por tal condición, las IES se ven presionadas a encontrar una ventaja o una característica que las distinga de las demás instituciones, construyendo, en el proceso, una identidad institucional para competir en el mercado.

En todos los continentes se reportan importantes tasas de participación que alcanzan niveles realmente llamativos como en Tailandia, que, de acuerdo con cifras del Banco Mundial (1994), hace 10 años ya había alcanzado una proporción de 85% de su matrícula terciaria en instituciones privadas. En ese mismo año, Corea del Sur tenía 78.3% y Japón 75% de su matrícula de educación superior en instituciones privadas. En el contexto latinoamericano, Brasil sobresalió en este estudio por tener 60% de su matrícula terciaria en instituciones privadas, Nicaragua un poco más de 41% y Paraguay arriba de 40%, mientras que el México de mediados de los noventa tenía apenas 17% (porcentaje que ha crecido hasta casi duplicarse en una década) (Silas, 2005: s/p).

Lo anterior demuestra que el avance en la constitución de un mercado en la educación superior ya era un proceso avanzado en los noventa y exhibía el éxito de los esfuerzos de promoción de las IES privadas que tienen una participación significativa en la cobertura de atención a la demanda.

Aunque el peso de los gobiernos en el nuevo siglo es mucho menos importante que hace 30 años, permanece el papel de regulación, mediante la validez de los estudios ofrecidos por las instituciones de educación superior que compiten en este mercado, para dar certidumbre y confianza a los demandantes de dichos servicios. Lo antes señalado es fundamental porque

la diversidad afecta todos los aspectos de la educación superior, tales como la equidad en el acceso, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la prioridad de la investigación, la calidad de la administración, las finanzas, la relevancia social, etcétera. En este sentido, como Meek y sus colaboradores sostienen, la diversidad no puede ser entendida de manera aislada sin considerar la forma como los gobiernos manejan y estructuran sus sistemas de educación superior (Dettmer, 2004: s/p).

En efecto, los primeros promotores de la constitución de un mercado de educación superior son los gobiernos y la forma de hacerlo es facilitando la creación de IES privadas y la privatización de las públicas o convertirlas en competidoras a lo largo y ancho de los territorios nacionales en las que, aunque no necesariamente se van a cuidar y garantizar los aspectos de acceso, calidad y cobertura indicados por Dettmer por parte de los oferentes en el mercado, sí se asegurará su diversidad y su diferenciación.

Las instituciones están preocupadas por lograr diferenciarse de las restantes alternativas que ofrecen, en muchas ocasiones, la misma formación profesional; el éxito de conseguir una buena imagen, un posicionamiento de marca y de prestigio se reflejará en la mayor capacidad de atracción de matrícula, de mayor presencia en el mercado educativo y en ser una opción entre las opciones posibles de elección para los demandantes de educación superior.

La preocupación de los gobiernos se centra, ya no en la función social de las IES, sino en regular la competencia en el mercado de la educación superior, tal como lo pregonan el paradigma de la teoría económica neoliberal, acceso y libertad para competir en los mercados.

El planteamiento neoliberal se sintetiza en el llamado consenso de Washington: “El termino fue acuñado por Williamson para codificar las políticas de liberación económica promovidas por instituciones financieras internacionales como parte de su estrategia de reformas estructurales” (Ávila, 2006: 490). La liberación en el decálogo propuesto por Williamson incluye la desregulación económica, que significó promover la competencia tanto al interior como al exterior de las fronteras nacionales; la disciplina fiscal, en la que destaca la reducción del gasto social, aunque sea lo menos posible, en educación y la desestatización, lo que incluye la venta de empresas y reducir todo tipo de injerencia en asuntos económicos, en los cuales las empresas privadas son mejores en la gestión y uso racional de los recursos, entre otras medidas que se vieron obligados a instrumentar los gobiernos que firmaron acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en los últimos treinta años.

El discurso de estas instituciones multinacionales sirve para diseñar y generar formas de predominio de los planteamientos contenidos en el consenso de Washington, que se instrumenta para el conjunto de los países del planeta a partir de su puesta en práctica en naciones latinoamericanas, en las cuales los servicios de educación superior no escaparon a su aplicación. Asimismo, fue útil para abandonar los esfuerzos por alcanzar un desarrollo similar entre los países, conocido como el Estado de bienestar.

Por las razones antes expuestas, cuando se habla de diferenciación y diversificación, cabe precisar que se revisan algunas formulaciones conceptuales para entender sus rasgos distintivos a partir del manejo conceptual de la teoría económica.

Diferenciación

Dettmer aborda las diferencias de significados conceptuales de manera puntual a partir de la revisión de las propuestas de varios autores: “Huisman distingue entre diferenciación, diversidad y diversificación. El proceso de diferenciación puede ser entendido como el surgimiento de ‘algo nuevo’ dentro del sistema de educación superior bajo análisis, por ejemplo, la creación de un programa de estudio en una institución específica (cit. por Huisman, en Dettmer, 2004: 140).

En estricto sentido, hablar de la creación de una nueva IES en principio se refiere a un incremento de la diversificación, que viene dada por el incremento de su número. Ahora, si se tiene presente que muchas de las instituciones se ven forzadas a competir en el mercado, creadas en siglos o décadas anteriores, a diferencia de lo que Huisman indica, no se trata de ser nuevo, sino de mudar o modificar; en ese sentido, en efecto, algunas instituciones, si son de nueva creación, pueden tener diferencias novedosas, pero las que cuentan con décadas de existencia resaltan las características que las distinguen del resto y lo nuevo son los cambios que se ven forzadas a realizar.

Siguiendo con Dettmer, es distinto hablar de diversidad y de diferenciación; en relación con la diversidad, la define como la “contraparte estática” al concepto dinámico de diferenciación y “se relaciona con la variedad de entidades dentro del sistema” (Huisman, en Dettmer, 2004). La diversificación tiene que ver con el número de tipos o dispersión de entidades que atraviesan tipos. Según este autor, mientras la diversificación se vincula con un incremento de la diversidad del sistema, la homogenización se asocia con una reducción de la diversidad (cit. por Dettmer, 2004: 43).

Para precisar el planteamiento anterior, la diversidad se relaciona con las iniciativas de instituciones de orígenes sociales divergentes que se embarcan en la apertura de otorgar el servicio de educación superior en algunas profesiones o en un grupo de formaciones profesionales. Como ocurre en muchos países, esa diversidad puede ser de origen religioso, laico lucrativo o no lucrativo, de origen público sea nacional o estatal y, finalmente, exterior.

En la mayoría de los países, se tienen todas estas diversidades en cuanto al origen de las IES que ofrecen educación superior y que, en sí mismas, sirven, en principio, para crear la primera diferencia.

Lo que causa conflicto en el anterior planteamiento de Huisman es el sentido de homogeneización que no puede establecerse, pues sólo alude al sentido de diversidad; entonces, para hablar de homogeneización, es indispensable concluir primero las explicaciones acerca de diversidad y diferenciación.

Trow plantea una definición:

Por diversidad en educación superior yo entiendo la existencia de distintas formas de educación postsecundaria, de instituciones y grupos de instituciones dentro de un Estado o nación que tienen diferentes y distintas misiones, que educan y entrenan para diferentes vidas y carreras, que tienen diferentes estilos de instrucción, están organizadas diversamente y operan bajo diferentes leyes y relaciones con el gobierno (Dettmer, 2004: s/p).

En cuanto a la definición de Trow, la diversidad se vincula con las instituciones creadoras de las IES convertidas en competidoras; su origen puede identificarse y distinguirse por el grupo creador. Sin embargo, en cuanto nos ubicamos en los procesos de generación del servicio educativo, entramos en el aspecto de la diferenciación.

La parte que puede rescatarse de Trow es la referente a que, en general, las IES brindan educación postsecundaria, o posterior al nivel bachillerato, que son creadas en un espacio nacional específico, reguladas por un marco legal nacional y que, en éste, hay leyes que dan un tratamiento diferente según se trate de instituciones públicas o privadas.

Asimismo, son engendradas por instituciones o grupos sociales diversos en un Estado-nación, siendo, en algunos casos, organizaciones religiosas tan heterogéneas como las congregaciones dedicadas a la educación superior. Lo mismo ocurre con las instituciones privadas, que pueden provenir de muy variados grupos sociales.

Manifestación de este último tipo (Ferre, s/f) la ejemplifica el establecimiento de instituciones de investigación, universidades populares, universidades o institutos politécnicos y otras entidades ideadas para satisfacer necesidades específicas que corresponden a presiones sociales y del mercado, y que llevan al debate acerca del tipo de institución educativa, lo cual es parte de las características de la diversidad.

Finalmente, la diversificación está dada por el número de instituciones que compiten en el mercado de educación superior, por el grupo social o institucional creador de las IES, por la variedad de las formaciones profesionales ofrecidas en las instituciones y por los espacios geográficos en que pueden encontrarse disponibles para atender la demanda de educación superior.

La definición aquí propuesta sobre diversidad se da a partir de la identificación y distinción del grupo social autor de las instituciones de educación superior, convertidas en competidoras que ofrecen educación postsecundaria o posterior al nivel bachillerato en un espacio nacional e internacional.

Siguiendo otro planteamiento sobre el tema, “Según Meek, existen muchos tipos de diversidad (por ejemplo, programática, sistémica, procedimental, etcétera), que requieren definición precisa, particularmente si el ejercicio es la medición de la diversidad” (Meek, en Dettmer, 2004).

Para David Dill y P. Teixeira (cit. por Dettmer, 2004), en muchas partes del mundo que han experimentado “masificación” o expansión de los sistemas de educación superior, el término diversidad se ha utilizado para aludir a la variedad en la organización o productos de la educación superior; diferencias entre programas o servicios proporcionados por instituciones académicas, y diferencias entre los tipos de instituciones (Dettmer, 2004: s/p).

En el planteamiento de Meek, la diversidad se entiende en cuanto a las diferencias en la gestión y operación (escuelas y facultades o departamentos) de las instituciones de educación superior, tamaño y el número de planes de estudio que ofrecen; en general, estos hechos son lo que estudiantes y empresarios observan en las instituciones educativas. Así, el énfasis recae no en la diversidad, sino en la diferenciación; en este sentido, cuando se distingue una universidad de una universidad tecnológica, de un politécnico, estamos frente a la diferenciación, dada en la forma de organizarse y de ofrecer la formación profesional.

De acuerdo con Didriksson (1998), las universidades recurren a la “diferenciación” en todo nivel (institucional, programático, de oferta, de demanda, de recursos), bajo la forma de cambios incrementales sucesivos que van creando una cultura permanente de innovación. Se considera que existen cinco elementos por los que el cambio debe pasar:

- fortalecimiento del núcleo directivo
- expansión de la periferia del desarrollo
- diversificación de la base financiera
- estímulo al corazón académico
- integración de una cultura emprendedora

Para Didriksson, la diferenciación es la búsqueda de la diferencia entre la diversidad, la cual debe identificarse con claridad por quienes efec-

túan comparaciones entre alternativas posibles de elección para realizar estudios superiores, apreciables en los folletos, imagen y en la identificación de marca.

Por lo regular, las instituciones no pueden abarcar todos los aspectos mencionados por Didriksson debido a la escasez de recursos, por lo que deben elegir, de entre las posibilidades de diferenciación, cuál pueden alcanzar para ser distinguidos por la misma.

Eso lleva a resaltar las ventajas que la institución tiene y ofrece como una imagen de *marketing* y publicidad: la universidad que posee a los mejores directores, docentes con experiencia, con publicaciones de difusión científica, con la más sólida formación directiva, líderes en su campo profesional, etcétera.

Lograr cambios como los que Didriksson señala exige procesos de transformación estructural al interior de las instituciones, los cuales éstas no llevan o no pueden llevar a cabo en condiciones de profundidad, por lo que realizan cambios más acentuados sólo en algunas áreas.

En relación con la diferenciación identificada anteriormente como de gestión y operación, el cambio ocasionado en la educación superior (Didriksson, 1998) entraña una trayectoria contradictoria y multifacética, y su origen estriba en el mejoramiento de la administración, en la cantidad de métodos, técnicas, enfoques y procesos desarrollados como la planeación estratégica, calidad total o la reingeniería. La finalidad es reforzar la eficiencia de la administración al estilo de una empresa lucrativa.

Otra expresiones del cambio en las instituciones educativas son las “que promueven organismos de vinculación y oficinas de innovación tecnológica, incubadoras de empresas y programas de transferencia, ubicadas funcionalmente en algunas instituciones” (Didriksson, 1998: 159).

Dentro de esta fórmula de gestión y para mostrar las diferencias con otras instituciones, se apela al uso de calificativos que llamen la atención como: “La universidad que aprende”, “La universidad adaptativa”, “La universidad de innovación”.

Los cambios en la gestión de las universidades de diversos tipos pasan por la alternativa o la necesidad de operar con otras: El “modelo de

gestión en red” es aquel al que deben tender las universidades en sus formas de gobierno y gestión para responder rápidamente a situaciones de creciente complejidad. Este modelo supone que las universidades son capaces de utilizar sus recursos, sus programas y su personal de una manera más flexible, más adaptativa y más eficiente (Rivero y Afonso, 2005: 12).

Tales fenómenos se alimentan debido a los procesos de certificación y acreditación promovidos por los gobiernos con el objeto de legitimar el desempeño con calidad de las instituciones de educación superior y la pertinencia de su oferta educativa y, con ello, ratificar la diferenciación de las instituciones: “El efecto de la diversidad y la diferenciación, aun cuando se limitó a los sistemas de enseñanza e investigación, fue crear una elevada complejidad en aquellos sistemas de administración, supervisión y rendición de cuentas que reunían los logros de las universidades individuales en un sistema nacional” (Ferre, s/f: 5).

La complejidad radica en que, más que comprobar los logros de las IES, sean universidades, institutos, colegios de estudios superiores o centros universitarios, a diferencia de lo que Ferre advierte, se considera que, mientras cumplan los requisitos para obtener la certificación institucional y, de ese modo, mantenerse en el mercado de la educación superior, con una distinción que les otorgue ventaja en la competencia en el mercado, es suficiente, aunque el sistema educativo nacional no funcione; la ventaja está en la certificación conseguida. Por ejemplo, basta figurar en el *ranking* de las mejores universidades del mundo, de las certificaciones de calidad, de las certificaciones de colegios o institutos de profesionales sobre la formación especializada ofrecida por las IES, etcétera.

Se entiende por diferenciación en las instituciones de educación superior los programas y planes de estudio ofrecidos; el tipo de organización de la institución; el sentido filosófico del proyecto educativo; la misión, visión y objetivos educativos; los servicios de apoyo educativo; el énfasis puesto en las distintas dimensiones de la formación personal, como los aspectos morales y de valores; los aspectos deportivos; y la facilidad para colocarse en una empresa al final de la formación profesional.

Para poder competir y sostenerse en el mercado, es necesaria la diferenciación en las IES; sin embargo, la permanencia no se garantiza; al

contrario, puede suponerse que algunas cederán su lugar a aquellas que logren imponerse en la competencia como instituciones de excelencia, calidad, prestigio, y seguramente, este mercado de la educación, al igual que muchos otros en el futuro, será controlado por quienes consigan imponerse en la competencia.

Los gobiernos cuidan el funcionamiento de las instituciones de educación superior para disputarse un lugar en el mercado educativo bajo el paradigma de la libre competencia, buscando el uso más racional y óptimo de los recursos disponibles, lo que las conduce a entender que la diferenciación motiva los cambios tanto en su estructura, su gestión y su estilo educativo como en la oferta educativa; cada una con distintas estrategias y recursos y con mayor o menor éxito frente a sus competidores. Así, la diversidad, como la abundancia de las diferencias, se multiplica.

Convergencia

Los fenómenos y los procesos de diversidad y diferenciación, si bien son importantes para captar al mayor número posible de matrícula para sostener a las IES que alcanzan el éxito en este terreno, se enfrentan a otro desafío: la estandarización de las formaciones profesionales. Cualquier egresado, independientemente de la institución que lo formó, debe tener las mismas capacidades: conocimientos, habilidades y actitudes similares, para tener un adecuado desempeño en el mercado laboral.

Frente al fenómeno de diferenciación, nos encontramos con otro que se manifiesta en sentido contrario: la convergencia que lleva a la estandarización.

En esta era global en la que los modelos, ideas y políticas se comunican más libremente a través de las fronteras nacionales, se esperaría que las diferentes tradiciones contribuyeran al desarrollo de la educación superior mundial [...] sin embargo [...] esto no ocurre así y [...] la dominación del modelo norteamericano y su “idea de universidad” ejerce una poderosa influencia a escala mundial. Las tendencias ha-

cia una estandarización global reflejan en parte la emergencia de sistemas comunes en la educación superior pero también evidencian diferencias e inequidades culturales y materiales (Ordorika, 2006: 42).

La globalización influye en las instituciones de educación superior (Dettmer, 2004) hacia la homogeneización (o convergencia) definida como incremento de semejanzas. Aunque la convergencia de los sistemas de educación superior no es un fenómeno nuevo, se intensifica en las últimas décadas del siglo XX.

La convergencia se convierte en un tema central en el contexto de la globalización a causa de que las empresas globales requieren de procesos integrados de producción de bienes y servicios similares o con las mismas características en cualquier parte del mundo, con independencia de los estilos de vida o situación económica de los países. Así, los profesionales formados en las IES de cualquier nación deben contar con las mismas capacidades y llevar a cabo desempeños laborales similares. Schugurenski propone que “la convergencia no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno solo, sino, más bien, que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares” (*cit. por Dettmer, 2004: s/p*).

Las causas que fomentan la tendencia a una mayor convergencia de la educación superior a escala mundial se derivan de los procesos globales de producción y de la mundialización de sus procesos que exige la estandarización de la gestión del uso de tecnología y de las capacidades de los trabajadores sin importar el país en el que se localicen y, por tanto, requieren de una formación similar. “Del concepto de convergencia [de] Inkeles y Sirowy a principios de los años ochenta definen [...] la convergencia significa moverse desde diferentes posiciones hacia algún punto común. Conocer qué países son parecidos no nos dice nada acerca de la convergencia. Debería haber movimiento en el tiempo hacia algún punto común identificado” (Dettmer, 2004: s/p).

En consecuencia, la convergencia consiste en obtener resultados similares en las formaciones profesionales, y las IES deben asumir de manera

estandarizada planes y programas de estudio, así como la formación de competencias las cuales están estrechamente asociadas con el desarrollo de habilidades y actitudes.

Acerca de cómo lograr o avanzar hacia la convergencia, Díez plantea: “Estos sistemas pueden ser analizados en dos niveles. El primero, que podemos denominar convergencia política, ocurre cuando el discurso político y los objetivos de una variedad de países se vuelven crecientemente similares en el tiempo. El segundo, que podemos denominar convergencia estructural, es cuando las estructuras reales, los procesos y los resultados se vuelven más similares” (Green, cit. por Dettmer, 2004).

Según este autor, existen tres principales formas en las cuales la convergencia puede ocurrir: “La primera es a través de un incremento de políticas prestadas como parte del proceso de difusión cultural; la segunda, a través del impacto directo de autoridades supranacionales que buscan alcanzar la armonización en ámbitos particulares de la actividad educativa nacional, y la última, a través de la respuesta interna de los sistemas nacionales a fuerzas y problemas comunes” (Díez, 2009: 351).

De las opciones propuestas por Díez, predomina la de las políticas llamadas prestadas por medio de los esfuerzos para lograr consensos entre las más diversas naciones con el objetivo de poder definir estándares de formación profesional, lo que reclama llegar a acuerdos de los planes y programas de estudio que las IES deben asumir en cualquier parte del mundo, a lo que, en términos generales, se le denomina *tuning* Europa.

Las tendencias hacia la convergencia representan una preocupación compartida de organismos mundiales y regionales que presionan a los estados-nación para conseguir compaginar los sistemas de educación superior nacionales promoviendo los modelos *tuning* Europa y *tuning* para América Latina hacia finales del siglo XX principios del XXI.

Destaca el caso del proceso regional europeo que proyecta alcanzar la homologación y homogeneización de la educación superior entre sus países miembros.

Se trata de un proceso abierto por los ministros y las ministras de educación de diferentes países europeos (no sólo de la UE), a partir de sucesivas declaraciones que han salido de sus reuniones periódicas. En ellas, se ha asumido el compromiso de los diferentes países de crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del Proceso de Bolonia, llamado a culminar en 2010; es decir, de armonizar los diferentes sistemas universitarios para que los estudios tengan una misma estructura en todos ellos y compartan una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la “economía del conocimiento” (Díez, 2009: 351).

El esfuerzo europeo es el más adelantado, lo que se traduce en la homologación de planes y programas de estudio de formaciones profesionales y técnicas y sirve de ejemplo y guía al esfuerzo latinoamericano para avanzar en la misma dirección.

Scott y Kelleher, citados por Dettmer, indican que las fuerzas sociales, políticas e industriales que presionan hacia algún grado de convergencia en Europa incluyen los siguientes factores: 1) la regulación supranacional. 2) el papel de los negocios transnacionales. 3) los efectos de los cambios organizacionales y tecnológicos sobre las ocupaciones y 4) la política internacional “prestada” (es decir, la importación de arreglos institucionales que, se cree o se percibe, contribuyen al éxito de determinados países) (Dettmer, 2004: s/p).

En realidad, no debe hablarse de política prestada, sino de una transferencia de políticas establecidas para ciertos casos y en determinados países con la intención de transformar a instituciones y formaciones profesionales internacionales con base en el modelo considerado adecuado. Así, las políticas europeas se transfieren a Latinoamérica para hacer una réplica de la experiencia en Europa.

Por lo que respecta al proceso de convergencia, promovido en América Latina mediante la réplica de la política de educación superior *tuning* Europa, *tuning* para América Latina tiene, entre otros, los siguientes propósitos centrales:

Desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina. Mediante la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás también en Europa, el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar (Beneitone *et al.*, 2007: 15).

El planteamiento de *tuning* para América Latina refleja las mismas preocupaciones y presiones que el europeo para lograr una convergencia de los sistemas educativos nacionales a escala regional y con Europa a partir de las capacidades que puedan mostrar los profesionistas egresados en los mercados laborales.

El primer gran esfuerzo emprendido en América Latina ha consistido en obtener la aceptación de los gobiernos de la formación profesional estandarizada y en su implementación en los sistemas nacionales de educación superior, lo cual implica demandar y verificar que las IES actualicen y mantengan los planes y programas de estudio dentro de las exigencias de contenidos y formación en competencias que se acuerdan en el seno de las negociaciones de *tuning*.

Los esfuerzos para alimentar el proceso de convergencia entre los sistemas de educación superior latinoamericanos no están exentos de riesgos y de problemas originados por las acciones a llevar a cabo.

Las universidades de la periferia, que han mantenido tradiciones diferenciadas y han jugado papeles centrales en el desarrollo de sus naciones, han entrado en un proceso de conformación y homogeneización conflictiva en torno del modelo hegemónico global. Este hecho constituye un enorme riesgo para los países periféricos y sus universidades, al entrar en su proceso de supeditación y competencia desigual con el modelo norteamericano de universidad de investigación y sus máximos exponentes (Ordorika, 2006: 43).

La preocupación formulada por Ordorika es comprensible, pues las universidades latinoamericanas poseen desventajas en relación con las de otras partes del mundo, ya que no emprenden investigaciones de la envergadura y el peso relativo en ciencia pura y aplicada que se efectúan en otras regiones.

Un problema relevante en Latinoamérica y en algunos países de la Unión Europea son las diferencias de desarrollo entre los sistemas de educación superior en cada uno de los ellos, en sus estructuras educativas nacionales, sus modos de organización (centralizado/descentralizado), su relación con la economía, con los mercados laborales y las estructuras sociopolíticas y culturales, lo cual se refleja en las variadas posturas frente a la convergencia.

Por lo tanto, no es extraño que mientras algunos estados y organismos supranacionales promueven la convergencia y, por tanto, la homogenización y estandarización de los sistemas de educación superior como una forma de alentar la competitividad, la comercialización y la gestión de este nivel educativo, otros consideran la creciente diferenciación de la educación superior como el mejor medio para alcanzar los mismos objetivos (Dettmer, 2004: s/p).

El riesgo más grande es adoptar los planes y programas de estudio que están diseñados y que responden a los intereses de las grandes corporaciones mundiales que demandan profesionales con iguales perfiles para desempeñar puestos de trabajo, desde una perspectiva, en el mejor de los casos, de adaptación, ajenos, casi siempre, a la realidad en la que viven las empresas locales y que presionan al cambio tecnológico y cultural, por lo que las IES en países latinoamericanos se oponen. No obstante, la acción se encamina a cumplir la

construcción de los dispositivos estratégicos de un nuevo escenario regional de convergencias que permitan configurar respuestas amplias y eficaces a los desafíos del contexto mundial. Ello significa que los ámbitos de la educación superior universitaria latinoamericana y caribeña ya no deberían ser concebidos como una sumatoria de organismos sociales insularizados, referidos a espacios territoriales exclu-

yentes y a realidades puramente nacionales, sino como componentes de una constelación de entidades estructuradas en redes horizontales con aptitud para tejer vínculos y desenvolver acciones concertadas que permitan mejorar los términos de intercambio en el ambiente global y encauzar la vocación para conjugar las fortalezas de cada una de las instituciones en beneficio de objetivos (Landinelli, 2008: s/p).

Una pregunta sobre los procesos de cambio de las instituciones de educación superior que se incorporan a una organización definida por intereses y prioridades europeas y de los organismos multilaterales es qué papel cumplen las instituciones de educación superior en las tendencias de investigación, en la definición de los perfiles profesionales y en las competencias que sus egresados deberán demostrar en el campo laboral a escala mundial.

No puede negarse que la convergencia trae, por un lado (Dettmer, 2004), virtudes (impide situaciones y decisiones arbitrarias, estimula una mayor movilidad de los estudiantes y asegura una mayor igualdad de derechos y oportunidades, entre otras) y, por otro, inconvenientes (propicia el imperialismo cultural, alienta la homogenización cultural y puede contribuir a la adopción de estereotipos estériles).

Por último, los procesos de diferenciación y diversidad quedan en el terreno de las formas de hacer y en los plus o ventajas competitivas que consiguen crear en la competencia del mercado educativo para cumplir con las formaciones profesionales estandarizadas, expresadas en el fenómeno de la convergencia, el cual como se observa, se impone en la definición de su oferta educativa hacia el final de la primera década del nuevo siglo y que, finalmente, debe pasar por cumplir las exigencias de los empleadores sobre el desempeño de los egresados de cualquier parte del mundo.

Consideraciones finales

La situación para el proceso de cambio no es la mejor para las instituciones educativas latinoamericanas, aunque no pueden escapar a las tendencias que la globalización impone y a la racionalización de una economía

integrada por los intereses de oligopolios en las múltiples áreas de las actividades más desarrolladas de bienes y servicios a escala planetaria.

La diferenciación y la convergencia son procesos que se viven de manera intensa en las IES para lograr imponerse en la competencia en los mercados nacionales por la demanda de los jóvenes de educación superior y, al mismo tiempo, formar con una oferta educativa homogénea de acuerdo con las exigencias de desempeño profesional que reclaman los mercados laborales en la esfera mundial.

Un hecho innegable (Landinelli, 2008) es que las naciones latinoamericanas se erigen en un espacio para la importación de instituciones y nuevas ofertas educativas, y la apertura de oportunidades de comercio educativo de instituciones de otras partes del mundo que, de manera mercantil, calculan el valor de los ingresos que pueden obtenerse en tales países.

Pese a que existe un proceso contradictorio, diferenciación y convergencia se complementan, pues en las dos se requieren formaciones profesionales y técnicas que reclaman una estandarización para el desempeño laboral, ya definidas por los organismos multilaterales, las cuales se difunden en el horizonte educativo en las naciones con el fin de formar en competencias de desempeño claramente demostrables. Para finalizar: ¿en cuánto tiempo se impondrá de modo generalizado en el concierto global?

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Martínez, A. (2006). Elementos de cambio estructural en México. En Carlos Cabrera Adame (coord.), *Cambio estructural de la economía mexicana*. México: UNAM.
- Beneitone Pablo *et al.* (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe final - Proyecto Tuning América Latina*, España.
- Brunner, José Joaquín (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles Educativos*, núms. 76-77, abr.-sept., México, 6-15.
- Clark, Burton R. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*, 1ra ed. México: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades/Porrúa.

- Dettmer, Jorge (2004). Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior: una revisión teórico-conceptual. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (4), núm. 132, oct.-dic. México. www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Dettmer.pdf
- Didriksson, Axel (1998). *Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio*. Revista *Diálogo*, núm. 125, nov. México. www.reggen.org.br/midia/.../tendenciaseducacionsuperior.pdf
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, 23, marzo. www.uv.es/pla/alteritat/Bolonia_EnriqueDiez.pdf
- Ferre, Norberto (s/f). Universidad, administración y diferenciación. Universidad Nacional de General San Martín. Documento recuperado el día 24 de noviembre de 2009. conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/...3.../Ferre_Norberto.
- Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel (eds.) (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. Documento recuperado en www.lalibriadelau.com/catalog/product_info.php/products_id/13036.
- Ibarra Colado, Eduardo (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. En *Educ. Soc.*, vol. 24, núm. 84, Campinas, sept., recuperado el día 4 de mayo de 2007 en www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...
- Landinelli, Jorge (2008). *Educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: IESALC. Documento recuperado en www.lalibriadelau.com/catalog/product_info.php/products_id/13036
- Ordorika Sacristán, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), dic. Recuperado el 13 de septiembre de 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/628/62830502.pdf>
- Rivero Martín, Raquel y Afonso Casado, José Marcos (2005). Una aproximación a los modelos de gestión en la enseñanza universitaria: implicaciones para la Universidad de la Laguna. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. www.pagina-aede.org/Oviedo/GP5.pdf
- Silas Casillas, Juan Carlos (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, vol. 27, núms. 109-110. México. Documento recuperado el día 12 de marzo de 2012 en www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185...script=sci_arttext
- Slaughter, S.; Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins.

Unesco (1998). Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. T. 1, octubre. París. Documento recuperado el día 9 de marzo de 2012 en unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria

Fabiola Zacatelco Ramírez, Blanca Ivett Chávez Soto, Aurora González Granados y Guadalupe Acle Tomasini

Resumen

El objetivo del trabajo fue verificar la validez de constructo de la prueba de pensamiento creativo de Torrance (TTCT) en una muestra de 500 alumnos de primaria a los cuales se aplicó la TTCT. Se formaron dos grupos extremos que participaron en un programa para enriquecer la creatividad y, al finalizar, se administró de nuevo la TTCT. La prueba no paramétrica de Wilcoxon y una ANOVA permitieron observar incrementos significativos intra ($F = 7.07, p = .017$) y entre grupos ($F = 16.82, p = .017$), los estudiantes con alta creatividad mostraron cambios positivos en todos los

Abstract

The objective of the study was to perform the construct validity in the Torrance Test of Creative Thinking, with a sample of 500 elementary school students, the TTCT was applied and two groups were formed. A program was developed with ten enrichment graphic creativity activities, at the end of the school year the TTCT test was applied again. The results were analyzed with a non parametric test of Wilcoxon and the ANOVA test, significant increases in creativity intra group was observed ($F = 7.07, p = .017$) and between group ($F = 16.82, p = .017$). In the group with high

FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ [fabyzacatelco@yahoo.com.mx], BLANCA IVETT CHÁVEZ SOTO [mil_chavez@hotmail.com], AURORA GONZÁLEZ GRANADOS [gauris@yahoo.com.mx] y GUADALUPE ACLE TOMASINI [gaclet@servidor.unam.mx], Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 141-155.
Fecha de recepción: 27 de octubre de 2011 | fecha de aceptación: 17 de febrero de 2012.

indicadores y los de baja mejoraron sólo en dos. Los resultados logrados coinciden con lo reportado por Torrance (2008) y apoyan la validez de constructo de la prueba.

Palabras clave:
evaluación, originalidad, fluidez y elaboración.

creativity, positive changes in all indicators were observed, meanwhile in the low creativity group only two were improved. The results obtained, this confirms other investigators reports like Torrance (2008), and supports the construct validity of the test.

Keywords
evaluation, originality, fluency y elaboration.

La creatividad es una cualidad relevante de la personalidad del individuo y, en específico, del proceso de maduración del niño, dada su relación con el pensamiento flexible y las habilidades de solución de problemas, cualidades que, de acuerdo con autores como Guilford (1959) y Torrance (1982), resultan de gran importancia en sociedades en constante cambio como la nuestra, en las que la tecnología avanza con rapidez y se presentan cada vez mayores exigencias creativas de las personas.

La gente creativa posee la capacidad para pensar en algo nuevo que los demás consideran de interés, pero sólo unas pocas lo hacen en forma diferente y original. Suelen tener ideas que rompen con las tradicionales y estereotipadas e incluso con los modos generalizados de pensar y actuar. A pesar de las dificultades para encontrar una definición, la mayoría de los autores coincide en señalar que la creatividad implica el logro o resultado de un producto original y útil.

En este sentido, autores como Oliveira, Ferrándiz, Ferrando, Sainz y Prieto (2009), plantearon que el estudio de la creatividad se refuerza por la trascendencia que se concede a la capacidad de innovar, resolver problemas y asumir riesgos en contextos y situaciones determinadas por cambios constantes que requieren la divergencia y discontinuidad del pensamiento. Además, han resaltado que su comprensión se justifica y se extiende a contextos tan diversos como el educativo, el empresarial, el científico,

el tecnológico, el político e, incluso, el del desarrollo personal, siendo la creatividad un constructo esencial para comprender el desarrollo humano.

Desde la perspectiva educativa, la literatura especializada reconoce que la creatividad es una capacidad susceptible de desarrollarse. La idea de que todas las personas son potencialmente creativas en algún grado da cuenta de las evidentes diferencias individuales y de que los educadores deben ser capaces de afrontarla (López, 1995; Betancourt y Valadez, 2005).

López y Navarro (2010) advirtieron que es indispensable favorecer el desarrollo de la creatividad en niños excepcionales y sus compañeros, en general, desde los primeros niveles educativos, porque, así, se les enseña a pensar y a actuar en forma divergente, se les anima a utilizar la imaginación, se agudiza la intuición, se despierta la curiosidad y se favorece la capacidad para resolver problemas mediante procedimientos no convencionales; es decir, se les orienta en el uso de estrategias y tácticas propias de la creatividad en beneficio de todos los escolares.

Desde nuestra experiencia en investigación sobre creatividad, se considera que ésta debe ser un objetivo educativo desde los primeros niveles escolares y organizar los espacios docentes donde se dé la oportunidad de identificar intereses y fortalezas de todos y cada uno de los educandos. Para lograrlo, debe contarse con instrumentos acordes con el contexto del estudiante (Chávez, 2008; Hernández, 2009; Zacatelco, 2005). De ahí que la educación debe ser cualitativamente diversa a la aportada por el sistema educativo regular, de modo que, en lugar de buscar la homogeneización de la población en torno de los contenidos, metas, propósitos y formas de competencia académica, **éstos deben tener en cuenta las necesidades, posibilidades educativas y desarrollo de los alumnos, además de contener una serie de variantes que conduzca e implique su involucramiento en actividades de alto rendimiento afines a sus intereses, necesidades y capacidades específicas** (Ruiz, Márquez y Castillo, 2002).

Al respecto, Klimenko (2008) mencionó **que los conceptos que empiezan a forjarse desde la edad temprana son una base para la actividad imaginativa que permite crear nuevas conexiones, relaciones, establecer analogías y explorar espacios desconocidos.**

Es un hecho que, en México, aún hace falta desarrollar más trabajos orientados a la creación de nuevas estrategias y alternativas que permitan una intervención adecuada y eficiente, para lo cual se requiere un sistema de identificación claro y preciso en consonancia con la población mexicana (Zacatelco, 2005). De ahí que el propósito sea, como lo mencionó Gallardo (2001), demandar una educación temprana y holística con seres capaces de aprender a operar con los conocimientos en las más diversas y cambiantes situaciones, actuar reflexiva y organizadamente y tener una conducta más propositiva, de tal manera que se desarrollen habilidades para pensar de un modo más eficiente y eficaz para fortalecer la educación y que los estudiantes realicen sus expectativas de aprendizaje.

En ese sentido, Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sainz y Prieto (2010) sostuvieron que en la realidad no existen muchos instrumentos validados que midan el potencial creativo de los educandos sobresalientes, lo cual hace que la identificación sea un problema. De las diferentes revisiones de las técnicas usadas para medir la creatividad, se observó la gran dificultad que siempre ha existido para hacerlo; por ello, en el presente estudio, se retomó la prueba de pensamiento creativo de Torrance, instrumento que ha tenido mayor difusión en la medición objetiva de la creatividad.

Torrance (1977) ha hecho grandes aportaciones al estudio de la creatividad y propuso un modelo instruccional para la integración de la enseñanza de habilidades de pensamiento creativo; se interesó principalmente en las cosas que pueden hacerse antes, durante y después de una lección para incrementar el pensamiento creativo. Indicó que la creatividad es un proceso que se expresa en los cambios descubiertos, es una capacidad susceptible de desarrollarse y, en los niños, se confirma por medio de sus producciones, como los cuentos, las narraciones y los dibujos. Además, diseñó una prueba para evaluar las siguientes cuatro habilidades que reflejan la creatividad: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración.

En la versión más reciente de su prueba publicada en 2008, planteó algunos cambios a los indicadores propuestos y presenta los siguientes: *fluidez* —se refiere a la capacidad para producir un gran número de ideas—,

originalidad —es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido—, *elaboración* —es la aptitud para llenar de detalles las ideas—, *títulos* —alude a la habilidad de engendrar ideas donde se capte la esencia del dibujo; se relaciona con la síntesis y la abstracción del pensamiento— y *cierre* —es la capacidad para generar ideas originales, con imágenes intensas y detalles adicionales al estímulo—.

Cabe mencionar que la prueba de pensamiento creativo de Torrance (2008) se fundamenta en la teoría del intelecto formulada por Guilford (1959) y es un instrumento útil para evaluar la producción creativa por medio de aspectos cuantitativos y cualitativos del pensamiento divergente (Lubart, 2007). Este instrumento se compone de un grupo de pruebas útiles para valorar el proceso creativo en su conjunto y las aptitudes específicas que lo definen. La forma 1A de expresión figurativa evalúa el nivel de imaginación a través de la construcción de dibujos y está integrada por las tres actividades siguientes: *a)* componer un dibujo, *b)* acabar un dibujo y *c)* líneas paralelas.

La definición de creatividad está lejos de alcanzar unanimidad entre la comunidad científica, pero, a pesar de la diversidad de perspectivas, la mayoría de los autores coinciden en que se trata de un constructo multifacético complejo (D. Wechsler, 1998). De acuerdo con Davis (1989) y S. M. Wechsler (2006), la prueba de Torrance es la más reconocida internacionalmente para la evaluación del pensamiento divergente; estos autores reconocen sus cualidades en términos de exactitud y validez adecuadas a la valoración de la creatividad. La mayoría de los estudios informa sobre la validez estructural de las dimensiones valoradas en los subtests de esta prueba (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) e incluso establecen correlaciones elevadas entre ellas (Clapham, 2004).

Los trabajos de Guilford (1950) y Torrance (1966) imprimieron un hito en el estudio y la evaluación de la creatividad, centrada en el pensamiento divergente y fundamentada en una perspectiva psicométrica y factorial. Torrance (1965) definió la creatividad como el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados y le asignó un carácter de habilidad

global. Aseguró que su prueba es adecuada en términos de que puede aplicarse sin importar género, raza, nivel socioeconómico y cultura.

La evidencia empírica que respalda la prueba de pensamiento creativo propuesta por Torrance (1966) tuvo sus inicios con los análisis hechos en 1959 a estudiantes de secundaria donde observó que tres de los componentes de su prueba —fluidez, flexibilidad y originalidad, pero no elaboración— fueron los mejores predictores del logro creativo; cinco años más tarde, envió un cuestionario a toda la población que participó en la investigación de 1959 y detectó que todos los predictores de creatividad fueron significativos en un nivel de .01.

Con el fin de examinar la relación entre los diversos indicadores, en un estudio posterior se empleó el modelo estructural de Plucker (1999) en el que se planteó que la inteligencia posee un efecto positivo sobre la prueba de pensamiento creativo de Torrance, determinada por incrementos en la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración al ser evaluada por los juicios de los expertos en los productos creativos, lo cual es esencial para la validez predictiva de la prueba. En esta investigación, se examinaron los datos bajo una correlación producto-momento de Pearson y se halló una relación positiva entre los indicadores de creatividad y los criterios de logro creativo. En específico, se apreció que los mejores indicadores de la cantidad de logro creativo fueron la inteligencia, la fluidez y la originalidad, y para la calidad, la inteligencia, la flexibilidad y la originalidad, lo que demostró la alta relación entre la cantidad y calidad del logro creativo.

Los distintos análisis han confirmado que la prueba de Torrance es altamente predictora de la producción creativa en cada uno de sus indicadores. Sin embargo, queda muy clara la presencia de otros factores adicionales que pueden ayudar o impedir su manifestación. En ese sentido, las investigaciones de Terman y Oden (1959), Bloom (1985) y Torrance (1993) con individuos altamente inteligentes y talentosos puntualizaron el papel crítico de los factores de personalidad, oportunidad de experiencias y otros aspectos ambientales que desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la creatividad.

Diversos autores como Sánchez, García y Valdés (2009) han indicado que en México no existen instrumentos válidos ni confiables que posibiliten conocer el nivel real de creatividad de los alumnos. Por eso, se consideró indispensable validar la prueba de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de estudiantes mexicanos y confirmar las propiedades psicométricas que aseguran medir el concepto de creatividad en la población analizada, para, de esta manera, contribuir con su identificación oportuna en ámbitos educativos en un plano oficial y enriquecerla para evitar que se pierda a lo largo del tiempo. En función de lo anterior, se decidió establecer la validez de constructo y se utilizó como hipótesis de partida la aseveración de Torrance, Burns y Gendrop (1966; cit. por Torrance, 2008), quienes manifestaron que los individuos que exhiben altos niveles de creatividad poseen un mayor potencial para beneficiarse de experiencias educativas creativas, y se hizo una comparación de la forma en que se beneficiaron de un programa de actividades creativas grupos de escolares con altos y bajos niveles de creatividad.

En ese sentido, el propósito del estudio fue analizar la validez de constructo de la prueba de pensamiento creativo de Torrance con una muestra de alumnos de una escuela primaria ubicada en una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal.

Método

PARTICIPANTES

Colaboraron 500 estudiantes (236 hombres y 264 mujeres) de segundo a sexto grado de primaria de una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa, México, con un rango de edad de entre 7 y 12 años ($M_{\text{edad}} = 9.6$), los cuales fueron seleccionados a través de un método no probabilístico, intencional. También, intervinieron seis educandos de la residencia en Educación Especial que recibieron un mes de entrenamiento.

Instrumentos

Prueba de pensamiento creativo de Torrance (TTCT) versión figural A (2008): tiene como propósito evaluar las producciones creativas con tres actividades: componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas. La prueba evalúa los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, títulos y cierre.

Procedimiento

Se partió de la afirmación de Torrance, Burns y Gendrop, (1966; cit. por Torrance, 2008), quienes especificaron que los individuos que muestran altos niveles de creatividad cuentan con un mayor potencial para beneficiarse de experiencias educativas creativas. En función de lo anterior, se determinó la validez de constructo a partir de una comparación del modo en que se beneficiaron de un programa de actividades creativas alumnos con altos y bajos niveles de creatividad. Para ello, se efectuó la traducción de la prueba y de las indicaciones de manera independiente por dos profesoras de la residencia en Educación Especial y se observó que no había discrepancias. Se realizó una aplicación piloto con 30 individuos —cinco niños de cada grado escolar de educación primaria (de segundo a sexto)— con el propósito de establecer la comprensión de las instrucciones del instrumento.

Para la aplicación de la prueba, participaron seis estudiantes de la residencia en Educación Especial quienes recibieron un mes de capacitación. Posteriormente, se determinó la confiabilidad entre los seis evaluadores en la calificación de 10 pruebas, la cual fue de 78%. A continuación, se acudió a una escuela primaria y se solicitó permiso a la directora, se organizó una junta con los padres de familia y se pidió el consentimiento informado. La aplicación de la prueba a los 500 colegiales se hizo de manera grupal en cada uno de los salones de clase, se asistió a tres aulas por día y se informaba al profesor sobre la dinámica a realizar, se proporcionó un cuadernillo de la TTCT a cada participante y se leían los

datos generales y las instrucciones. La duración de la aplicación fue de aproximadamente 30 minutos.

Al término, se calificaron las pruebas, se capturaron los datos en el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 17 con el cual se obtuvieron las puntuaciones de los escolares, así como los cuartiles a partir de los cuales se integraron dos grupos: el primero estuvo constituido por diez niños que tuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 y el segundo se conformó por diez integrantes con un percentil por arriba del 75. Cabe señalar que, para que los grupos fueran homogéneos, se igualaron por edad, grado y sexo de los participantes.

Se usó el método de doble ciego en donde dos maestros en psicología educativa utilizaron un programa de enriquecimiento con diez actividades de una hora de duración una vez a la semana para favorecer la creatividad gráfica con los 20 alumnos seleccionados. Las actividades se retomaron de tres programas que anteriormente se habían empleado y en los que se observaron incrementos favorables en la creatividad gráfica y sus indicadores (Chávez, 2008; Duarte, 2004 y Garaigordobil, 2002, 2005). Al finalizar el periodo escolar, se administró de nuevo el TTCT en las mismas condiciones de la evaluación inicial. Los datos se capturaron en la base de datos del SPSS.

Resultados

Con el propósito de investigar las diferencias estadísticas entre las puntuaciones de la creatividad y sus indicadores, antes y después de la instrumentación del programa se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Se detectó que los niños con puntuaciones altas manifestaron incrementos en la creatividad gráfica y en los indicadores originalidad, elaboración, fluidez, títulos y cierre. La prueba no paramétrica de Wilcoxon reportó diferencias estadísticamente significativas en la creatividad gráfica total ($p = .022$), elaboración ($p = .008$), títulos ($p = .026$) con una $p = 0.5$ (figura 1).

En cuanto al grupo de niños con puntuaciones bajas, presentó incrementos en la creatividad gráfica y en los indicadores de fluidez, originali-

Figura 1. Puntaciones medias de la creatividad y sus indicadores del grupo de niños con alta creatividad

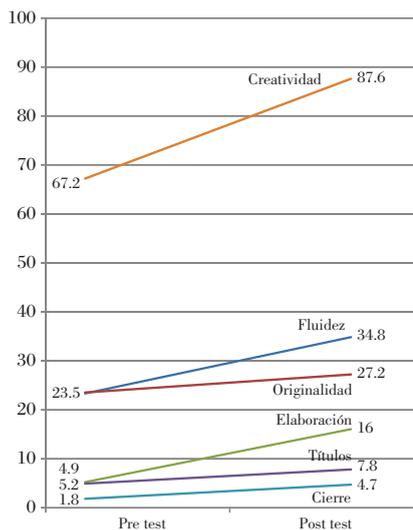
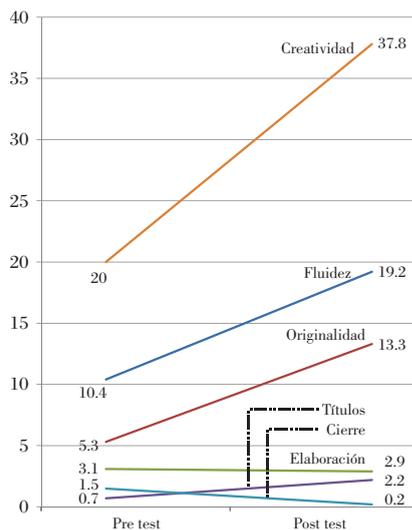


Figura 2. Puntaciones medias de la creatividad y sus indicadores del grupo de estudiantes con baja creatividad



dad y títulos. La prueba no paramétrica de Wilcoxon reportó diferencias estadísticamente significativas en la creatividad gráfica total ($p = .012$), la fluidez ($p = .013$) y la originalidad ($p = .015$) con una $p = 0.5$. Cabe mencionar que, en este grupo, dos de los indicadores mostraron un ligero decremento en elaboración y cierre (figura 2).

Después, se analizaron los resultados a través de una ANOVA de una vía y se observó que hubo incrementos significativos en la creatividad intra grupo ($F = 7.07, p = .017$) y entre grupos ($F = 16.82, p = .017$). Es importante destacar que, aun cuando en ambos grupos se lograron mejoras significativas en la creatividad total, al hacer un análisis por separado en el grupo de escolares con alta creatividad, se observaron cambios positivos en todos los indicadores, mientras que, en el grupo con baja creatividad, incrementaron sólo en la fluidez, la originalidad y los títulos. Asimismo, se halló un decremento en los valores de elaboración y cierre (tabla 1).

Se aplicó un alpha de Cronbach para conocer la consistencia interna de la prueba y se obtuvo un alpha de .90. Además, se consiguieron los

Tabla 1. Puntuaciones medias de los indicadores de los estudiantes con alta y baja creatividad

<i>Indicadores</i>	<i>Alumnos con alta creatividad</i>		<i>Alumnos con baja creatividad</i>	
	<i>Inicial</i>	<i>Posterior</i>	<i>Inicial</i>	<i>Posterior</i>
Fluidez	M = 32.3	M = 34.8	M = 10.4	M = 19.2
Originalidad	M = 23.5	M = 27.2	M = 5.3	M = 13.3
Elaboración	M = 5.2	M = 16	M = 3.1	M = 2.9
Cierre	M = 1.8	M = 4.7	M = 0.5	M = 0.2
Títulos	M = 7.8	M = 8.2	M = 0.7	M = 2.2

percentiles de la creatividad gráfica de la muestra de 500 alumnos por rangos de edad de 6 a 7 años, de 8 a 9 años y de 10 a 12 años; los resultados fueron los siguientes (tabla 2).

Tabla 2. Percentiles de la prueba de creatividad por rangos de edad

	<i>Edad</i>	<i>Percentiles</i>						
		<i>5</i>	<i>10</i>	<i>25</i>	<i>50</i>	<i>75</i>	<i>90</i>	<i>95</i>
Creatividad gráfica	6-7	16	20	27	37	46	54.8	59
	8-9	24	30.1	40	51	63	73	77
	10-11	25.9	32.8	40	51	63	73	78
Fluidez	6-7	7	10	14	19	23	28	32
	8-9	9.9	14	19	24	29	35.2	39
	10-11	12.5	15	20	27	32	38	40
Originalidad	6-7	3	5	8	12	16	19	20
	8-9	6	9	13	18	22	26	30
	10-11	7	10.9	13.7	18	22	28	30
Elaboración	6-7	3	3	3	3	4	4	5
	8-9	3	3	3	3	4	4	5
	10-11	3	3	3	3	4	6	7
Cierre	6-7	0	0	0	0	1.5	3	3.9
	8-9	0	0	0	1	2	4	5
	10-11	0	0	0	1	3	4	5
Títulos	6-7	0	0	0	1	2	4	6
	8-9	0	0	0	1	3	6	9
	10-11	0	0	0	1	4	9	11

Discusión y conclusiones

Cabe resaltar que la aportación de esta investigación se dirige a la trascendencia de contar con un instrumento válido para una población mexicana ubicada en un contexto de alta marginación, a través del cual pueda evaluarse la creatividad en alumnos de educación primaria.

La aportación resulta relevante dentro del campo de la educación si se considera lo que autores como Betancourt y Valadez (2005) explicaron respecto de que, dentro del desarrollo integral, cada vez se otorga mayor interés al tema del fomento de la creatividad en los educandos, la cual puede desarrollarse a través del proceso educativo al favorecer sus potencialidades y, en esa forma, canalizar mejor los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, los autores resaltan que la creatividad puede propiciarse para que pueda ser fortalecida y convertirse en agente de cambio en la escuela. Educar en la creatividad debe orientarse al desarrollo personal y mejora profesional de la práctica educativa de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto histórico social dirigido a la integración educativa y, partir del criterio de que la creatividad permite tener una actitud flexible y transformadora en beneficio de las necesidades educativas de los colegiales.

Al hacer un análisis comparativo de los resultados de ambos grupos de estudio, pudo observarse que el de puntuaciones altas en creatividad tuvo más beneficios en la creatividad gráfica y en sus indicadores luego de instrumentarse el programa de enriquecimiento en comparación con los estudiantes con baja creatividad, lo cual coincide con las afirmaciones de Torrance, Burns y Gendrop (1966; cit. por Torrance, 2008) y apoya la validez de constructo de la prueba.

Pudo confirmarse que la prueba sí es capaz de diferenciar entre pares o colegiales de la misma edad, ya que, como se observa, los alumnos con alta creatividad tuvieron puntajes significativamente más altos que el grupo representado por aquellos con capacidades académicas promedio. Estos resultados apoyan la teoría de la transferencia de Guilford (1950), la cual asoció el desarrollo intelectual con el potencial creativo, pues ar-

gumenta que existe comunión entre estas dimensiones, ya que la persona motivada por el impulso intelectual de estudiar y encontrar solución a los problemas por medio de la interacción de las dimensiones del pensamiento compuesto por factores, contenidos y productos mentales produce, finalmente, la transmisión de la creatividad. Este hecho apoya lo expuesto por Zacatelco (1994), quien señaló que los individuos sobresalientes son quienes poseen una superioridad cognoscitiva intelectual y de creatividad que los hace diferentes de las personas de su mismo grupo.

Los resultados fundamentan la importancia de considerar los diversos indicadores para evaluar la creatividad, puesto que las puntuaciones exhibieron incrementos significativos en la creatividad intra grupo y entre grupos, así como en cada uno de los indicadores, lo cual demuestra que miden aspectos distintos del mismo constructo de creatividad, lo que evidencia cierta independencia entre los indicadores y que, de acuerdo con Hogan (2003), es una cualidad deseable de los instrumento de medición.

Con base en las conclusiones planteadas, puede asegurarse que la prueba de pensamiento creativo de Torrance, forma figural IA, es un instrumento válido y confiable, por lo que se recomienda su empleo de manera informada y responsable a los profesionales que así lo decidan. No obstante, dado que la muestra de participantes se tomó de una zona de la delegación Iztapalapa, México, se debe ser cuidadoso al momento de generalizar los resultados.

Finalmente, esta investigación proporciona la base para continuar el trabajo efectuado en torno del estudio del potencial creativo en escolares de educación primaria, pues, como se ha comentado, es de los factores que la conforman y de los ámbitos como el educativo y sociocultural de donde debe partirse para fortalecer la investigación desarrollada en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermejo, R.; Hernández, D.; Ferrando, M.; Soto, G.; Sainz, M. y Prieto, M. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Reifop*, 13 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com>, el 20 de diciembre de 2010.

- Betancourt, J. y Valadez, D. (2005). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. Nueva York: Baltimore Books.
- Chávez, S. B. (2008). *Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo escolar*. Tesis de Maestría en Psicología (residencia en Educación Especial). No publicada, México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM.
- Clapham, M. M. (2004). The convergent validity of the Torrance Tests of Creative Thinking and creativity interest inventories. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (5), 828-841.
- Davis, G. A. (1989). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 257-274.
- Garaigordobil, L. M. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18, 95-110.
- (2005). *Programa de juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Gallardo, P. (2001). Por qué es importante y urgente la detección y atención adecuada del talento en México. *Revista de Cabeza*, 13 (1), 24-27.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*. 16 (8), 467-479.
- Hernández, C. R. (2009). *Programa de enriquecimiento de la creatividad escrita para alumnos de tercer ciclo de primaria*. Tesis de Maestría en Psicología (residencia en Educación Especial). No publicada, México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM.
- Hogan, T. (2003). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: Manual Moderno.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para el siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11 (2), 191-210.
- López, R. (1995). Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad. Santiago de Chile: Universidad Central, Escuela de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ucecentral.cl/documentos/academicos/pdf/desarrollos.conceptuales.pdf>, el 6 de julio de 2011
- López, M. O. y Navarro, L. J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296.
- Lubart, T. (2007). Creativity from a cognitive developmental science perspective, recuperado de <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/>, el 15 de agosto de 2007

- Olveira, E.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Sainz, M. y Prieto, M. (2009). Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21 (4), 562-567.
- Plucker, J. A. (1999). Is the proof really in the pudding? Reanalysis of Torrance's longitudinal data. *Creativity Research Journal*, 12, 103-104.
- Ruiz, L.; Márquez, M. y Castillo, A. (2002). El proyecto CAS. El modelo de atención que proponemos tiene sus raíces en el modelo triádico de enriquecimiento del D. Renzulli. Recuperado de <http://pp.terra.com.mx/luisr/document/mod-esp.htm>, el 20 de septiembre de 2004
- Sánchez, E. P.; García, M. A. y Valdés, C. A. (2009). *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50/6, 25 de octubre de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terman, L. M. y Oden, M. H. (1959). *Genetic Studies of Genius. Vol. 5. The Gifted Group at Mid Life: Thirty-five Years' follow-up of a Superior Group*. California: Stanford University Press.
- Torrance, E. P. (1965). *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. México: Paidós.
- (1966). *Torrance Test of Creative Thinking*. EUA: Personal Press.
- (1977). *Educación y capacidad creativa*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- (1982). Some implications of creativity research for gifted education. *Creativity Research an Education Planning. Selected Proceedings of the Second National Conference on Creativity and the G/T*. EUA, 21-30.
- (1993). Experiences in developing technology for creative education. En Isaksen, S. G.; Murdock, M. C.; Firestien, R. L. y Treffinger D. J. (eds.). *Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline*. Norwood, NJ: Ablex, 158-1201.
- (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. EUA: Scholastic Testing Service, Inc.
- Wechsler, D. (1998). *Escala de inteligencia para el nivel escolar- revisada WISC- R español* (trabajo original publicado en 1974).
- Wechsler, S. M. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the brasilian culture. *Creativity Research Journal*, 1(18), 15-25.
- Zacatelco, R. F. (1994). *El potencial creativo en un grupo de niños de primer grado, de clase popular baja del D.F.* Tesis de Maestría en Psicología (Educación Especial). No publicada, México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM.
- (2005). *Modelo de identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Disertación Doctoral no publicada. México: UNAM.

Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey

Rolando Picos Bovio

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO [COORD.], (2011)

Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey. México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM/Juan Pablos Editor, 163 pp.

La reflexión sólida sobre el pensamiento y aportaciones de John Dewey (1859-1952) a la educación y a la filosofía de la educación parecen estar de vuelta. Una significativa cantidad de congresos, mesas redondas, debates y grupos de investigación en Latinoamérica y en España atestiguan el renovado interés por la obra del filósofo pragmatista estadounidense, y comienza a destacarse una serie de estudios y publicaciones que aborda diversos aspectos de su trayectoria e ideas filosóficas y pedagógicas fundamentales.

¿A qué se debe la actualidad de Dewey? Creo que son varios factores, aunque quizá la clave reside en que, en la médula central del pensamiento deweyano, la democracia —tema central en nuestros días— se establece como el marco esencial sobre el cual es posible la verdadera acción educativa: la educación nutre la formación ciudadana y su participación en la vida pública. En este sentido, para el filósofo norteamericano, la

ROLANDO PICOS BOVIO. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Filosofía y Humanidades, Universidad Autónoma de Nuevo León [rpicosbovio@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 157-167.
Fecha de recepción: 19 de junio de 2012. Fecha de aceptación: 2 de agosto de 2012.

auténtica formación cívica es aquella que, más allá de los formalismos y límites de la democracia liberal, logra incidir en un cambio actitudinal en los individuos, haciéndolos capaces del verdadero ejercicio de su libertad. Se trata, por estos medios, de una transición de la democracia teórica y contemplativa a una democracia en acción y en proceso.

El renacimiento de los estudios sobre Dewey y sus aportaciones en el panorama educativo del siglo XXI se vincula fundamentalmente con los procesos de democratización en España y Latinoamérica. Procesos lentos, complejos y, en ocasiones, contradictorios que, sin embargo, en el campo de la filosofía de la educación, han permitido derrumbar gradualmente los prejuicios ideológicos contra la tradición pragmatista anglosajona y su concepción educativa liberal, para repensarla a la luz de nuestras circunstancias actuales.

Éste es el caso, en mi opinión, del libro coordinado por Ana María Salmerón Castro, *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, editado por la UNAM y Juan Pablos Editores, el cual nos permite visualizar las diferentes miradas sobre la relación entre democracia y educación y las aportaciones de Dewey a una reconceptualización del sentido de la formación, de cara a la construcción de la ciudadanía.

El libro cumple con creces lo que promete en su título. Se trata, en efecto, de diferentes lecturas y aproximaciones críticas a la obra del filósofo y pedagogo estadounidense, en relación con dos ejes fundamentales postulados por su filosofía: el valor de la educación y la democracia como formas de vida que implican además el equilibrio entre las necesidades de la comunidad, su progreso moral y el respeto a los derechos individuales de sus ciudadanos. Frente a la noción abstracta de democracia, a “la doctrina moral y el catecismo democrático” limitado a sus formalismos teóricos, señala Salmerón Castro, se torna necesario pensar una educación cívica que siga el dinamismo de lo que acontece en la vida social.

Como ha señalado Rorty, el acierto de Dewey, pensador liberal y pragmático, es, por una parte, dejar de lado las certezas fundacionales tan propias de la filosofía clásica, para destacar el valor de la experiencia, su

utilidad, como criterio de acción humana y pensar, desde allí, la *utopía posible* en la educación, fuera de todo esencialismo filosófico. Sobre esta idea coinciden los seis coautores del libro.

En la presentación del texto, Salmerón Castro nos ofrece algunas coordenadas para acercarse a su lectura. En primer lugar, se trata del resultado de los trabajos de un grupo de investigación plural, Grupo de Estudios de Ética, Ciudadanía y Educación (GECE), integrado por profesores e investigadores de México, España y Puerto Rico, y de un proyecto específico “Ética, educación moral y cívica. Perspectivas teóricas y problemas de enseñanza”, auspiciado por la UNAM. El libro puede concebirse, en buena medida, como el resultado de la discusión, consenso y disenso de sus autores, sobre la base de lecturas comunes, que se esfuerzan por una interpretación menos ortodoxa y más plural de lo que representa Dewey. La perspectiva es claramente ética: se trata, señala Salmerón, de superar las limitantes tradicionales del catecismo cívico a la luz de una idea abstracta, dogmática, de la democracia, fuera de toda significación y valor para el estudiante. Pasemos, entonces, a su contenido.

Teoría cívica y democracia existente

El primer artículo del libro, “La democracia como forma de vida y el liberalismo militante: sobre los escritos políticos de John Dewey”, corre a cargo de José María Rosales, profesor de Ética y Filosofía Política en la Universidad de Málaga. Rosales inicia su escrito advirtiéndonos, como nota previa, la distancia que media entre el ideal y la experiencia de la democracia, susceptible de encontrarse en las posturas de Dewey. No obstante, lejos de que este factor demerite su obra —afirma— se constituye, por el contrario, como un principio de inspiración práctica, ya que para el filósofo pragmatista la prioridad de la experiencia no se da en un sentido absoluto, sino instructivo. Sobre el plano del contraste entre el ideal y la práctica democráticas, concede Rosales, no faltaría la frustración de la experiencia, “pues más difíciles que la conquista de la democracia son su consolidación y su práctica” (p. 19). Así, a pesar de sus defectos, sostiene,

las democracias reales tienen el valor de la experiencia que los ideales no tienen, “sus avances son reales, no imaginarios y no por inesperados menos ejemplarizantes” (p. 23).

Al abordar el ideal de la democracia en los escritos de Dewey y la influencia del filósofo en la vida pública estadounidense, más allá del ámbito académico, Rosales eleva, quizá desmesuradamente, la figura de Dewey, a quien conceptualiza como la figura del “intelectual en el sentido más elevado del intelectual independiente” (p. 24). Tal vez esto es inexacto: una cosa es que el intelectual, en este caso un intelectual liberal y militante, asuma una responsabilidad ciudadana y otra muy diferente que sus juicios y opiniones se encuentren por encima de sus intereses de gremio o de clase.

Rosales perfila la figura de Dewey como la de un crítico inicial de Roosevelt, en el sentido de que la política del *New Deal*, previa a la Segunda Guerra Mundial, no considera el empobrecimiento de la clase trabajadora y no centra la educación como la prioridad que permita, efectivamente, la realización de la democracia y la igualdad que propone el liberalismo. Así, señala que obras como *Democracy and Education* (1916) contienen los cimientos de una concepción democrática de la educación en la cual ésta tiene “una capacidad transformadora del orden social”.

Un aspecto interesante, quizá central en la descripción que nos presenta José María Rosales en su artículo, por su alusión indirecta a las condiciones que presenta hoy el llamado discurso de la “sociedad del conocimiento”, es la asociación con que el idealismo de Dewey prefigura la democracia. Ésta descansa “sobre una condición epistémica [que] representa la libre circulación del conocimiento [...] que hace posible [...] el equilibrio entre las libertades individuales y la vida comunitaria” (p. 27); utopía educativa y democrática que, confrontada con la realidad, brinda, aun en el siglo XXI, elementos para el desencanto.

Frente a la *realpolitik*, concede Rosales, aludiendo a Dewey, la democracia es ideal moral que orienta la conducta y que no se reduce a la comunidad política. A fin de cuentas, la educación cubre ese flanco que la política no abarca: el de la formación de las actitudes y valores ciudadanos. En todo caso, la democracia como “forma de vida” se aprende.

La educación pública, puntualiza, “tiene un papel insustituible para el ejercicio de la democracia” (p. 32). Nada más actual que esta propuesta.

El segundo texto que comentaremos aquí es el de Miguel de la Torre, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Con el título “John Dewey: la utopía democrática en los límites del pensamiento liberal”, De la Torre comienza su escrito precisando el sentido de la utopía. “Las utopías implican y ponen en escena una ruptura del presente, una transfiguración crítica del ámbito de lo real y muestran *lo otro* que somos potencial o realmente [...] La idea de utopía como no-lugar, apunta, no a la imposibilidad de su realización, sino a su naturaleza crítica y su alternativa que nace de la crítica” (p. 46).

Sobre la base de este concepto de lo no existente, pero posible, De la Torre particulariza o asocia el cambio en la cultura moderna a la llamada “utopía educativa” que se funda en la creencia en la educación como instrumento de una sociedad y una vida pública libre, democrática y equitativa, necesaria para la realización de los valores liberales. Frente a un sentido radical y absolutamente idealista y desfasado de la utopía, el autor destaca el concepto de “utopía sensata” de Octavi Fullat (1984); ésta, señala, “propone un sentido a la existencia que nace de la crítica *razonable* de lo existente [...] como algo que induce a nuestra voluntad a actuar para traerlo a la realidad” (p. 47). La utopía insensata aparece, entonces, como protesta desesperanzada de lo real que sólo expresa rebeldía, ensimismamiento, soledad o locura.

La utopía sensata es la que, de acuerdo con De la Torre, caracteriza el perfil de Dewey. Se trata de un intelectual crítico de la sociedad estadounidense de inicios del siglo XX, una sociedad que se caracteriza por su obsesión por el dinero y el consumo. Como crítico del sistema, el filósofo, señala De la Torre, “plantea la necesidad de que la democracia y la libertad individual no sean sólo discurso, sino práctica transformadora” (p. 48), en la medida que la existencia y la praxis humana suponen fines en perspectiva, metas a futuro.

Dos ideas resultan centrales en el pensamiento de Dewey: una idea de comunidad y sociedad en la que la libertad del individuo es lo más impor-

tante y la idea de la democracia como el medio para garantizar esos intereses individuales. En ello se encuentra implícito que la vida colectiva debe garantizar la participación del individuo y orientarse en función de ella.

Dewey se deslinda del liberalismo clásico, señala De la Torre, porque éste se ha convertido “en un discurso sin correlato con la realidad y justificatorio o encubridor de inequidades, manipulación y dominación” (p. 50). Asimismo, critica la absolutización que hace el liberalismo respecto del ser humano, no realista ni pragmática y que, por lo tanto, requiere ser replanteada. El camino que propone para ello es la educación democrática, esto es, “una educación que haga posible [...] la realización individual, la cooperación y construcción colectiva a los problemas de la existencia” (p. 50).

Dewey piensa en una construcción colectiva del conocimiento, pero no reconoce su propia utopía, su fe liberal, en el sentido, de que “piensa en unos sujetos sociales [como] individuos libres, indeterminados y autoconstituyentes, capaces de pasar por encima de intereses o posiciones de clase o de poder” (p. 51). Tales ideas constituyen para De la Torre los límites del pensamiento liberal deweyano, pues éste “expresa una fe en la razón por encima de los razonantes concretos” (p. 56).

El idealismo de Dewey, expresa el autor, no considera el tema de las ideologías y la idea de la clase dominante que, por ejemplo, desarrolla Gramsci; mucho menos la relación saber-poder que plantea Foucault, de tal modo que la fe en la educación como elemento transformador de una realidad como la producida por el capitalismo queda en entredicho: “¿Será suficiente —se pregunta— que la educación consiga la comprensión y el avizoramiento de posibilidades de solución a las inequidades e injusticias?” (p. 66). Sin dejar de reconocer las aportaciones de Dewey al pensamiento liberal y sus abstracciones, o su crítica al discurso conservador y la cultura pecunaria estadounidense, o su apuesta por hacer de la educación el corazón de la vida pública, Dewey, concluye Miguel de la Torre, excluye toda forma de lucha social por ese cambio. Acaso sea una fe demasiado utópica en la sociedad democrática racional, sostiene.

La filosofía de la educación como eje de toda filosofía

Otro trabajo que deseo comentar es de Ana María Salmerón que lleva por título “Vínculos y enlaces entre educación y democracia. La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa”. La autora, coordinadora de la publicación y profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, refiere, basándose en *El hombre y sus problemas* (1952), uno de los últimos libros de Dewey, que para éste no hay más filosofía que la de la educación y que, en este sentido, es su eje más significativo, idea que sería difícil de sostener por parte de la filosofía contemporánea.

Salmerón no discute la tesis sobre la supuesta prioridad epistemológica a la crítica educativa en la filosofía, sino que se propone realizar un examen respecto del lugar que la crítica educativa tiene sobre el marco del desarrollo del pensamiento social y político de Dewey, de tal forma que, señala, “su filosofía social y sus convicciones en relación con la democracia no son sino formulaciones hechas al amparo de postulados educativos”(p. 72), de tal modo que se pueda sostener “un nuevo lugar para el pensamiento pedagógico en la arena de la filosofía social y política”(p. 73).

En torno de la noción deweyana de democracia, Salmerón destaca, al igual que lo hace el resto de los autores, que implica un conjunto amplio de intereses compartidos y de experiencias comunes orientadores de la vida democrática por la vía del control social que sostienen grupos relativamente cohesionados. Tal idea choca con la concepción del liberalismo conservador de Occidente en la medida que éste no concibe a los individuos primariamente como miembros de una comunidad, sino como sujetos libres y titulares de derechos opuestos a frenos en su conducta. Dewey, puntualiza la autora, no se opone a estos principios, sino que “su comprensión de la individualidad no le permite desligar los nexos entre el individuo y su grupo social de referencia. El “yo” deweyano es lo que es gracias al medio social en que vive y actúa” (p. 75). Dewey, concluye, no es un comunitarista impulsor de la homogeneidad de los intereses en la vida pública.

A lo largo de su análisis, Salmerón evidencia cómo la idea de democracia de Dewey marca, sin embargo, un contrasentido a la postura liberal

clásica y su regulación de la vida social por el mercado, pues resulta un mito que ésta, como señalara ya Adam Smith, facilite la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales. Si la democracia es algo más que una forma de gobierno, si es un modo de vivir asociado, la educación cumple una función relevante, pues constituye la herramienta para forjar la democracia, el pensamiento reflexivo y la actividad inteligente. La reconstrucción que Dewey ofrece de la filosofía social se enmarca en concebirla como atenta a la experiencia, fuera de ideas generales y conceptos universales, y más dispuesta a ofrecer soluciones concretas y a comprender su orden.

La “utopía educativa”, para citar a Miguel de la Torre, consiste en pensar que la capacidad de pensar de manera inteligente nos libera del sometimiento. Esta fe y confianza desmedida en los poderes de la educación para el cambio social, reconoce Salmerón, es quizá la parte más criticada a Dewey. Sin embargo, finaliza la autora, no se trata de que la educación señale el camino que ha de seguir la sociedad, sino “se trata de la vida social educando”. Para Dewey, concluye, “no es pensable la realización de la experiencia educativa verdadera sin el estrecho gobierno de las condiciones empíricas en que acontece”. Allí su filosofía social deviene educativa.

Ética, educación y democracia reflexiva

Tres artículos más suceden al de Ana María Salmerón. En el primero de ellos, “Imaginando la vida democrática. Reflexión sobre la educación para la ciudadanía”, Alexandra Rivera Ríos destaca la similitud de los desafíos que presenta la sociedad actual en el ámbito educativo, respecto de los que enfrentó Dewey en su momento. En ambos escenarios, la educación tradicional y sus contenidos se encuentran disociados de la realidad, fragmentados en saberes dispersos que, como afirma Edgard Morin, representan la disyunción del conocimiento.

Para Rivera Ríos, el planteamiento de Dewey “trasciende el aspecto técnico de una propuesta educativa específicamente dirigida a la trans-

formación de los métodos de enseñanza y del aprendizaje [de tal manera que] su teoría de la educación es también teoría de la democracia” (p. 94). La teoría de la democracia, por su parte, se liga a un concepto de ética ligado a la vida democrática. Dicha ética se caracteriza por superar una comprensión reduccionista de “ciencia desasociada de las condiciones actuales de existencia, para sostenerlo como ejercicio crítico continuo de las experiencias sociales individuales en la vida social que es, por supuesto, una vida democrática y moral”(p. 97).

Para Dewey, sostiene la autora, la experiencia democrática significa verdaderamente ejercer la ciudadanía bajo criterios de una moralidad reflexiva “que implica asumir una posición crítica frente a lo que se cuestiona” (p. 101). La educación nos prepara para la vida democrática a condición de que le posibilite al individuo actuar reflexivamente.

El penúltimo artículo a comentar es el de Blanca Flor Trujillo Reyes, profesora-investigadora de la UPN-Ajusco. Con el título “Experiencia reflexiva y cambio social en John Dewey”, la autora señala de inicio que en el pensamiento pedagógico de Dewey es característico el planteamiento de problemáticas a partir de dicotomías provenientes de diferentes tradiciones pedagógicas y filosóficas; tal hecho, sostiene, permite al filósofo “dar cuenta de los más acuciantes problemas, pasados y presentes, en el campo educativo” (p. 115).

Trujillo Reyes destaca, al igual que el resto de los colaboradores del texto, el hecho de que en Dewey la democracia se sitúa como una acción orientadora de las acciones educativas y propone una revisión de la manera en que el pragmatista comprende la experiencia, su relación con la vida social y la educación. Dewey entiende la palabra “educación”, puntualiza, en su sentido etimológico de “proceso de dirigir o encausar”. Esta dirección no es mecánica ni abstracta. Al contrario, señala, en la concepción deweyana la función directiva del proceso educacional no es mecánica, sino que ha de entenderse como “una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que el sujeto participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social” (p. 123). Es decir, plantea una función de integración reflexiva.

Finalmente, y sintetizo demasiado en esta apreciación del artículo, Trujillo Reyes destaca la necesidad de desterrar los formalismos en las declaraciones de principio de los programas educativos, atendiendo a necesidades reales: la idea común que subyace en la planeación y prácticas educativas es que la igualdad de oportunidades en educación radica en poner a los sujetos bajo las mismas condiciones formales” (136). El problema es la forma que efectivamente lo hace y su contraste con la manera con que debería hacerlo, suficiente motivo para pensar el currículum.

La noción del significado de la experiencia y el pensamiento reflexivo vuelven a aparecer en el artículo de Miguel Ángel Pasillas, “Relaciones entre la categoría deweyana ‘experiencia’ y ‘lo público’”.

Para el profesor de la FES Acatlán, obras de Dewey tales como *Experience and Nature* (1925), *Conducta y experiencia* (1930), *El arte como experiencia* (1934) y *Experiencia y educación* (1938) nos explican que la existencia de determinados fenómenos depende no sólo de la calidad, sino de la posibilidad misma de tener una experiencia en el sentido que la concibe el filósofo pragmatista. El objetivo expreso del trabajo de Pasillas es aprender los sentidos fundamentales de la experiencia y tratar de relacionarla con la problemática de la educación para la ciudadanía; de este modo, la esfera política representa un punto nodal del concepto.

Asumir la visión política de la educación, señala, implica necesariamente distanciarse de —y esto es importante— “versiones de educación ciudadana que se concentran en proporcionar a los estudiantes un conjunto de habilidades, actitudes o meras competencias para la convivencia e intercambios ciudadanos.” (p. 139). Ello implica tomar distancia de concepciones individualistas y psicologistas que suponen que con esas meras competencias el ciudadano puede acudir correctamente a la arena política: “El individualismo en la educación para la ciudadanía concibe, en fin, que buenos individuos conformarían buena ciudadanía, con independencia de consideraciones de carácter sociopolítico” (p. 141).

En relación con la experiencia, Dewey sostiene que es precisamente la incertidumbre que enfrenta el hombre para encarar la realidad cambiante lo que justifica su importancia teórico-práctica. El hombre se enfrenta

constantemente a modificaciones de su realidad, y los saberes y métodos que utiliza necesariamente tienen que cambiar. De este modo, la búsqueda de la certeza aparece como natural para enfrentar esa incertidumbre. Pasillas analiza con puntualidad de qué manera la experiencia práctica es desvalorada frente a la teoría por su propia carga de incertidumbre, pero, frente a este hecho, puntualiza, no se trata de ignorar la experiencia, sino de convertirla en una experiencia reflexiva, que se da cuando el individuo se reconoce en una situación problemática “o ante un obstáculo que no logra superar con los conocimientos y experiencias que tiene” (p. 149).

Se requiere de una educación democrática que incorpore el sentido reflexivo, una educación, puntualiza Pasillas, para lo público y orientada en un sentido político. Esta educación, desde la perspectiva deweyana, supondría que este ciudadano está en posibilidades, gracias a la educación orientada cívicamente, de ponderar, reflexionar y criticar las decisiones tomadas por los funcionarios en un sistema político democrático. En todo caso, concluye Pasillas, sólo la participación puede orientar en cierta dirección la trayectoria que van trazando los acontecimientos de interés público. Aquí se muestra, más allá de una fe en la utopía educativa y su poder de transformación que ésta depende, en última instancia, de la práctica y participación pública que supone la democracia.

En síntesis, para finalizar, el lector puede encontrar en *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, una reflexión sólida y actual sobre la vinculación, desde la perspectiva deweyana, del proceso educativo con la formación ciudadana, de la ineludible misión de trabajar por una educación crítica, adecuada a los contextos, necesidades y experiencias de los sujetos; una educación con un sentido de utilidad y significación para el logro de lo que Aristóteles denominaría “la vida buena”.

Es importante entender y aquilatar que la apertura al pensamiento educativo de Dewey rompe una de las muchas barreras ideológicas y mitos que aún subsisten en la filosofía, en general, y en la filosofía de la educación, en particular, más allá de nacionalismo y políticas educativas excluyentes de la diversidad que nos constituye en estos tiempos.

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 200 ejemplares semestrales. Mantiene canje con revistas especializadas, y forma parte de índices nacionales e internacionales. Su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica, y sus últimos volúmenes pueden consultarse en línea [es.scribd.com/collections/2696431/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion].

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