



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 15, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2013 | Tercera época





Doctorado en **Psicoanálisis**

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

Objetivo

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

Perfil de ingreso

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

Estructura curricular

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

Contacto

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

Mayor información: www.uic.edu.mx

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 15, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2013 | Tercera época



RECTOR
Mtro. Juan José Corona López

VICERRECTOR
Lic. Luis A. Sandoval Berumen

**DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA
Y FINANCIERA**
C.P. Sergio Márquez Rodríguez

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL
Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

**DIRECCIÓN DIVISIONAL PROGRAMAS DIRECTIVOS
Y POSGRADOS**
Mtro. Jaime Zarate Domínguez

DIRECCIÓN DIVISIONAL CIENCIAS DE LA SALUD
Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

**DIRECCIÓN DIVISIONAL CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS, SOCIALES Y HUMANIDADES**
Mtro. Sergio Sánchez Iturbido

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
Dra. MideLVia Viveros Paulín

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 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. Rocio Willcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

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

ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

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

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

Precio por ejemplar: \$120 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$240 m.n. (residentes en México) | 20 dólares (extranjero) | Más gastos de envío

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.

Índice

- 5 Presentación
Miguel Ángel Campos Hernández

Investigación

- 7 Aproximaciones científicas al estudio de la felicidad: ¿qué podemos aprender de la felicidad?
Ahmad Ramsés Barragán Estrada
- 25 Intervención en familias multiproblemáticas con trastornos mentales
Beatriz Vallejo Sánchez y Luna Nieto Acero
- 45 Relación entre el autoconcepto y la percepción de la crianza en madres adolescentes y adultas
Ana Catherine Reyes Castillo, Abigail Yaveth Rivera Valerdi e Iris Xóchitl Galicia Moyeda
- 75 Predictores del uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes, análisis diferencial por sexo
J. Isaac Uribe Alvarado, Patricia Andrade Palos, Ximena Zacarías Salinas, Diana Betancourt Ocampo
- 93 Homofobia en universidades de la Ciudad de México
Marco Antonio Pulido Rull, Alejandra Huerta Leyva, Fernanda Muñoz Ortiz, Erik Pahuá Mendoza, Pamela Pérez-Palacios Rodríguez y Santiago Saracho Rosado

- 115 Diferencias en el fomento de la participación familiar en escuelas primarias con alto y bajo desempeño en la prueba enlace
Ángel Alberto Valdés Cuervo y Adrián Israel Yáñez Quijada
- 135 Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan
Elvira Ivone González Jaimés
- 155 Habilidad fina para el vertido detallista de desechos con y sin intervención propedéutica en universitarios: microevaluación en educación especial
Conrado Ruiz Hernández y Alma Delia Lupercio Lozano
- 171 El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos
David Sánchez-Teruel
- ~
- 193 Instrucciones para publicar

Miguel Ángel Campos Hernández

En este número de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, entregamos los resultados de investigación sobre una muy interesante diversidad de situaciones problemáticas que requieren atención inmediata por sus características propias, así como el contexto local en que se desarrollan, como el grupo de amigos, la familia o la escuela. Todo ello, por supuesto, se ubica en una forma u otra en un contexto sociocultural mayor. La situación actual provee condiciones para que estas problemáticas se manifiesten de distintas maneras e incluso en formas nuevas.

La diversidad y la novedad de dichas situaciones, las formas en que participan sus actores y las implicaciones que tienen sus acciones, son precisamente objetos centrales de la investigación; en este caso en los campos psicológico y educativo. Los temas que ahora se presentan en RIPE, en los términos mencionados, se abordan de manera sistemática y rigurosa en cada trabajo por parte de sus autores. Con ello, aportando al entendimiento fino de dichas situaciones y problemas.

Por otra parte, estas aproximaciones teórico-metodológicas hallan en RIPE un vehículo de comunicación de la investigación a públicos diversos: estudiantes, investigadores y profesionales de los campos que se cultivan en la *Revista*. Sus lectores se ubican en el mundo iberoamericano, así como en lugares de Estados Unidos y Canadá, donde interesa la producción latinoamericana en los temas que nos ocupan; los textos que en ella se muestran son referenciados en otros artículos de investigación y utilizados en múltiples ámbitos de esa población de lectores, como el educativo

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

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15 núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 5-6.

en diferentes niveles escolares, especialmente el profesional y de posgrado. El reconocimiento de la *Revista* que ha permitido este acceso e interés es producto de la participación de muchos colaboradores a lo largo de su historia, tratando de aumentar su calidad: los autores, los dictaminadores y los editores.

Ha llegado el momento de aprovechar los recursos tecnológicos modernos y de ampliar el alcance de la *Revista*: la versión digital. Actualmente, en internet están disponibles números completos. Gracias a ello, los lectores se han multiplicado en ese mundo iberoamericano. Nuestra intención es ampliar esa base digital con la presentación de materiales ya publicados en números anteriores, pero sobre todo movernos en esa dirección tecnológica. De esta manera, esperamos contar con un ámbito mayor de distribución y lectura a corto plazo. El contenido, por supuesto, tratará de los temas psicológicos y educativos como hasta ahora, esperando que su calidad sea tan buena y cada vez mejor que la que se ha conseguido tener. Las posibilidades son muchas y buenas; es el momento de aprovecharlas.

Aproximaciones científicas al estudio de la felicidad: ¿qué podemos aprender de la felicidad?

Ahmad Ramsés Barragán Estrada

Resumen

Se presenta un análisis reflexivo y conceptual en relación con el estudio de la felicidad y el bienestar, desde la propuesta teórica de la psicología positiva. Se exponen los hallazgos más relevantes sobre el tema y se hace especial énfasis en su descripción, comprensión y desarrollo a partir de la investigación científica y de sus representantes. Finalmente, se exponen algunos de los avances logrados en la investigación en cuanto al bienestar en México.

Abstract

This paper shows a conceptual and reflexive analysis about happiness and well-being from the theoretical proposal of the Positive Psychology. We present some relevant findings about the topic with a special emphasis on the description, comprehension and development from the scientific research and its most important authors. Finally, some progress about well-being research in Mexico are reported.

AHMAD RAMSÉS BARRAGÁN ESTRADA. Centro de Estudios Universitarios ETAC, Universidad del Valle de México. [ramsésbarragane@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 7-24.
Fecha de recepción: 25 de enero de 2013 | Fecha de aceptación: 8 de marzo de 2013.

PALABRAS CLAVE

Bienestar, psicología positiva, salud, satisfacción con la vida.

KEYWORDS

Well-being, Positive Psychology, health, satisfaction with life.

Aunque ha sido un tema que ha interesado a la humanidad desde la antigüedad, hasta tiempos recientes se ha dado capital importancia en su definición y consecución en la vida de las personas. La felicidad ha dejado de ser un ideal de la filosofía, la sociología y la psicología, para convertirse en un constructo con dimensiones psicológicas asociadas y definiciones operacionales que le permite ser medida y sometida a validaciones empíricas (Lyubomirsky y Lepper, 1999, y Ryan y Deci, 2001, cit. por Vera-Villarroel, Celis-Atenas y Córdova-Rubio, 2011).

Desde sus comienzos, la psicología positiva se empeñó en la comprensión y cultivo de la felicidad a través de una propuesta enmarcada en el uso del método científico. Éstas y otras cuestiones interesaban a los investigadores, que parecían no hallar una respuesta satisfactoria. Se preguntaban cómo algunas personas podían sacar provecho de la adversidad, por qué parecían ver el mundo con otros ojos o cómo encontraban tanta dicha y alegría en las pequeñas cosas; mientras había otras que parecían crónicamente infelices, quejándose continuamente y que acentuaban una y otra vez lo negativo como si todo en su mundo se pintase de un color grisáceo (Lyubomirsky, Kasri y Zehm, 2000; cit. por Lyubomirsky, 2001).

Sumado a esto, la psicología positiva pretendía crear una práctica que permitiera a las personas ser más felices y por más tiempo, a partir de lo que ya se sabía sobre el tratamiento de las enfermedades mentales (Green, Gardner y Reid, 1997; Otake, Shimai, Tanaka, Otsui y Fredrickson, 2006; Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). Se trataba de crear un equilibrio entre lo patológico y la salud mental, entre lo que llamamos malestar y lo que entendemos como bienestar, entre el sufrimiento y la felicidad, como dos variables que no deberían ser estudiadas como entidades separadas.

Surge entonces un estudio mucho más sistematizado y extenso de lo que habitualmente hemos denominado la felicidad o el “ser feliz”. Con principios extraídos de la psicología humanística y, mucho más atrás, de las concepciones de Platón, Epicuro, Sócrates o Aristóteles, el concepto de felicidad empieza a evolucionar y a llamar la atención de los científicos (Carrasco y Sánchez, 2008). Más aún, se desarrollan hipótesis, teorías (Veenhoven, 1994) y variables psicológicas asociadas (Abbe, Tkach y Lyubomirsky, 2003; Tkach y Lyubomirsky, 2006; Diener y Seligman, 2002; Alarcón, 2000) que dotan al término de una complejidad nunca antes abordada.

Asimismo, la psicología positiva se presentó como un respaldo para lo que años atrás se consideraba un estudio confuso, endeble y complejo, sobre el bienestar. Desde esta perspectiva, el estudio del bienestar o felicidad era tan válido como cualquier otro si se hacía de una base científica que además ofrecía múltiples ventajas (Lyubomirsky, 2008). Con el método científico, los investigadores podíamos separar la causa del efecto y estudiar constructos psicológicos de manera sistemática, imparcial y libre de prejuicios. Así determinaríamos el grado de nuestras afirmaciones expuestas en un experimento de doble ciego y por medio de un grupo control y uno experimental escogidos aleatoriamente, por ejemplo, con tal de decir que la puesta en marcha de un programa que promueve el optimismo conlleva a aumentar nuestros niveles de bienestar. Dicho de otro modo, sólo por medio de la evidencia empírica podríamos acercarnos de manera paulatina a la comprensión del fenómeno de la felicidad, desarrollar instrumentos de medición certeros y la metodología que conduce a la estructuración de hipótesis plausibles y correlaciones con una base sólida; aspectos que solían pasarse por alto porque uno o varios individuos arrojaban sus conclusiones sobre el bienestar, con base en su juicio, observaciones y experiencia personal. En este sentido, el presente artículo se cierne sobre diversas investigaciones objetivas y que continuamente suelen modificarse, autocorregirse y respaldarse por otras, con tal de poder asignar el calificativo de científico a cada uno de estos trabajos.

¿Felicidad o bienestar?

El juicio crítico o la intuición de las personas han hecho que en últimas fechas se relacionen los conceptos de felicidad y bienestar en el campo de la ciencia y que desde ahí se piense que es un término sumamente esquivo, al cual resulta casi imposible abordar para su estudio.

Recientes investigaciones han tratado de diferenciar estos conceptos con resultados favorables, que, sin duda, han contribuido a mejorar la comprensión del fenómeno. Tal es el caso de Tkach y Lyubomirsky (2006), quienes, tras una ardua tarea de relacionar los constructos a través de complejos análisis estadísticos, han descubierto que el bienestar y la felicidad se hallan significativamente relacionados, tal como la intuición de la gente había predicho. En este sentido, el trabajo de estos autores pone de manifiesto que el estado de ánimo, los rasgos de personalidad, las relaciones sociales, la vida con sentido y el nivel de satisfacción general anticipan en gran medida el desarrollo de la felicidad; mientras que la motivación entendida como nuestra disposición a actuar predice mejor el bienestar y la autoestima de la persona.

Desde la perspectiva con que se aborde, la felicidad puede adquirir varios significados en su definición. Así, Alarcón (2009, cit. por Ardila, 2010), basado en la filosofía griega y los recientes estudios, la define como “un estado de satisfacción, más o menos duradero, que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien deseado”, al concebirla como un sinónimo de satisfacción con la vida.

Por otro lado, y en relación con la línea anterior, Fernández (2009) propone que la felicidad es única, radica en nuestro interior y poco tiene que ver con la acumulación de bienes. Esto último ha sido ampliamente investigado con anterioridad por diversos representantes de la psicología positiva (Seligman, 2002).

De manera empírica, Diener y sus colaboradores (1991, cit. por Lyubomirsky, Tkach y DiMatteo, 2006) han propuesto, apelando al sentido común de la gente, que el término “felicidad” se utilice de manera indiscriminada con el de bienestar subjetivo, entendido éste como un juicio cogni-

tivo global resultado de la combinación entre la satisfacción de la vida y el balance generado por la frecuencia de afecto positivo y negativo. De hecho, estos tres componentes, por consenso, son utilizados por los investigadores de la psicología positiva a la hora de definir operativamente el término.

Desde estos tres aparentemente distanciados enfoques de lo que es la felicidad o el bienestar, en realidad se encuentran las convergencias que han permitido a los científicos medir e incluso desarrollar instrumentos de medición de estos singulares constructos (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Alarcón, 2006). Alarcón (2006), por ejemplo, afirma que la semántica utilizada entre lo que se denomina bienestar y felicidad desaparece a la hora de proponer herramientas de medición operacionales. De ahí que los términos en inglés *well-being* (bienestar), *subjective well-being*, SWB (bienestar subjetivo), *psychological well-being* (bienestar psicológico) y *satisfaction with life* (satisfacción con la vida), se utilicen como sinónimos y mantengan su equivalencia para la generación de resultados.

Asimismo y aun cuando no es posible hablar de un único indicador objetivo de lo que es o no la felicidad, ésta puede obtenerse directamente del autoinforme de una persona como un estado subjetivo (Lyubomirsky, 2008).

Ya sea que se hable de bienestar o de felicidad, los autores que investigan estos temas coinciden en que los términos abarcan un universo de otras variables y constructos psicológicos. La taxonomía de Lawton (1983 y 1991, cit. por Liberalesso, 2002), por ejemplo, decía que el bienestar subjetivo era uno de los cuatro dominios que englobaba la calidad de vida y reflejaba la evaluación dinámica que hacía la persona en relación con los otros tres dominios (competencias comportamentales, condiciones objetivas del entorno y percepción de la calidad de vida).

Veenhoven (1984) sigue esta línea cuando define al bienestar subjetivo como el grado en que la persona juzga de manera favorable su calidad de vida global, basándose en evaluaciones cognitivas y afectivas. Más adelante, cuando la palabra “felicidad” se nombra como un concepto por separado, se afirma que puede estudiarse bajo el rigor metodológico de la ciencia y que su definición va más allá de lo que los individuos llaman “el sentirse bien” (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

De una u otra forma, la felicidad es conceptualizada para promover su estudio científico; ahí radica su importancia y gran valor. Ya sea vista por la filosofía como una de las virtudes o la principal aspiración del ser humano o por la ciencia como un constructo de dimensiones psicológicas, hay consenso en que se trata de un concepto central, vital y fundamental para la existencia del hombre.

Buscando la felicidad

Como bien sugieren diversos investigadores (Gable, Reis, Impett y Asher, 2004), el rompecabezas de la felicidad se compone de un sinnúmero de piezas que se entremezclan para formular toda clase de preguntas igualmente válidas y que invitan a la reflexión. Desde la pregunta ¿quién es una persona feliz?, hasta ¿cuáles son los beneficios que reporta la felicidad?, la psicología positiva recorre un camino muy extenso que además se ha vuelto uno de sus principales objetos de estudio.

Resulta bastante obvio decir que la búsqueda de la felicidad es un sendero solitario dependiente de muchos factores. Por ejemplo, ya otros estudios habían expuesto que una sociedad más próspera no produce individuos más felices (Easterlin, 1974; Veenhoven, 1994, Oswald, 1997; cit. por Bruni y Stanca, 2005) o, por el otro extremo, que países considerados en vías de desarrollo tienen los más altos índices de felicidad o bienestar subjetivo (Veenhoven, 1994).

Para abordar este apartado, volvemos a recurrir a los resultados derivados de las investigaciones. Así, el lector tendrá su propio juicio acerca de lo que es o no la búsqueda de la felicidad y de las piezas que conforman a este multidimensional concepto.

Sonja Lyubomirsky es una de las más importantes exponentes sobre el tema; ha dedicado su vida a su estudio y, en buena medida, la psicología positiva debe a ella su progreso como “la ciencia de la felicidad” (Lyubomirsky, 2008; cit. por Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Lyubomirsky ha abordado el tema desde el hedonismo (Lyubomirsky y Ross,

1997), hasta los factores que ha considerado encierran el significado de la felicidad (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005), pasando también por la relación de variables y cómo procurar incrementarla. En este sentido, Lyubomirsky encontró que prácticamente en cada cultura estudiada por los científicos, la búsqueda de la felicidad era una de sus metas principales (Lyubomirsky, 2001), lo que permitía suponer que era un concepto que no podía ser dejado de lado.

Christopher Peterson es otro de los investigadores que puso su empeño en descifrar esta inacabable búsqueda con toda clase de investigaciones. Junto con Martin Seligman, propuso una serie de virtudes y fortalezas personales (rasgos positivos del carácter) que desembocaba en un aumento del disfrute (entendido como placer), gratificaciones y la felicidad auténtica (Peterson y Seligman, 2004). Este ambicioso proyecto incluía el estudio de veinticuatro fortalezas altamente valoradas en casi todas las culturas del mundo y que representaban cualidades pragmáticas del ser humano a las que podía acceder si se lo proponía. Aunado a esto, Peterson explicó que había tres estilos de comportamiento que se traducían en un aumento significativo del bienestar o, en otras palabras, que la gente buscaba para alcanzar la felicidad: lo placentero, el significado o sentido de vida y el compromiso, que además empataban con tres teorías consistentes de este constructo: la teoría del hedonismo, la de la eudemonía y la de la fluidez (Peterson, Park y Seligman, 2005; cit. por San Martín, Perles y Canto, 2010). De esta forma, Peterson abrió la puerta al estudio de las pautas y estilos de comportamiento del ser humano en su búsqueda por la felicidad.

Ed Diener es otro estudioso que ha contribuido a la comprensión y ha desentrañado otros tantos conceptos relacionados en torno de este tema. Diener, quien ha optado más por el término de “bienestar subjetivo” como sinónimo de felicidad (Myers, Colledge y Diener, 1997), se encargó de estudiar a más de un millón de personas con tal de conocer y enumerar las características de las personas felices. Así, el investigador descubrió aspectos tan interesantes como el saber que no existe un “sexo” más feliz que otro o que el resultado de la mezcla entre emociones positivas y negativas —conceptos que retomó después la investigadora Barbara Fredrick-

son y que retomaremos más adelante— permitía a los individuos juzgar su satisfacción o calidad de vida traducido en un nivel mayor o menor de felicidad (Diener, 1984; Diener y Larsen, 1993).

De acuerdo con Diener, Oishi y Lucas (2002), las personas evalúan sus estándares de felicidad de dos maneras: por medio de los eventos positivos experimentados recientemente en sus vidas o por la disminución o infrecuente aparición de problemas personales. Esto quiere decir que mucho de lo investigado por este autor ha remitido a la evaluación global cognitiva que hace el individuo en relación con su vida (aspecto que referimos anteriormente). Más aún, que las diferencias halladas en el bienestar subjetivo se deben en buena medida a los rasgos de personalidad de cada uno de estos individuos; en cómo conciben al mundo y en lo que piensan acerca de éste y de sus vidas.

Es probable que Ed Diener encontrara muchas de las evidencias alcanzadas hasta ahora en torno al hecho de que la búsqueda de la felicidad es un camino solitario colmado de infinidad de factores asociados. Por ejemplo, y sumado a lo anterior, Diener sugirió que hay tres posibles razones por las que la gente escoge y determina lo que es bueno (Diener y Suh, 1997). Primero: la percepción individual define y decide (la perspectiva económica). Segundo: experiencias previas y juicios pasados nos indican aquello que es bueno (perspectiva psicológica). Tercero: creencias culturales o normas determinadas por la cultura hacen suponer al individuo lo que es bueno (perspectiva psicosocial). Por tal, y en relación con este último punto, una persona busca su felicidad en el trabajo soñado y compitiendo con los otros si su cultura reconoce esto como “bueno”, mientras que para quien provenga de una cultura colaborativa, esto quizás no lo haga acercarse a lo que denomina bienestar o búsqueda de la felicidad.

Martin E. P. Seligman, creador y promotor fundamental de la psicología positiva, ha insistido en que la psicología ha investigado con gran fervor, y hasta obstinación, el tratamiento de las enfermedades mentales y de todo aquello considerado malestar o sufrimiento psicológico; existen, en una proporción de casi dos por una, investigaciones dedicadas a los mejores aspectos o cualidades del ser humano. Así, afirma que la psico-

logía no es sólo un cúmulo de saberes concernientes a la enfermedad o a la salud, sino que también se trata del trabajo, del amor, la diversión, la educación y el crecimiento personal (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Por principio de cuentas debe mencionarse que Seligman (2002) distingue entre la felicidad momentánea y la felicidad duradera. La primera se refiere a la búsqueda del placer inmediato, mientras que la segunda puede aprenderse, incrementarse y volverse más duradera a través del uso de las variables que la conforman, tales como los rasgos positivos del carácter, el uso de las fortalezas personales o las instituciones positivas que las procuran, como la democracia o el matrimonio. Aunado a esto, el creador de esta nueva disciplina de la psicología propone que la felicidad auténtica es aquella que se conforma por tres aspectos o campos en la vida de la persona: la buena vida (actividades consistentes con nuestra búsqueda de la felicidad), la vida con sentido (la consecución de metas y propósitos fundamentales) y la vida placentera (la obtención de placeres y gratificaciones).

Desde comienzos de la década pasada, Seligman, junto a otros investigadores, se dedicó a realizar estudios comparativos entre personas que se consideraban muy felices y otros que no lo fueran tanto (Diener y Seligman, 2002). En este sentido, la investigación, que bien pudiera sonar un tanto pretenciosa, buscaba hallar una especie de “llave” de la felicidad, con lo cual encontró que las personas consideradas muy felices eran aquellas ricas en la construcción y mantenimiento de sus relaciones sociales, en contraste con las “personas no felices”, que puntuaban bajo en relación con el promedio. Además, halló que, contrario a lo que dictaría el uso del sentido común, las “personas muy felices” no experimentaban de manera reiterada emociones de éxtasis o júbilo desbordado, sino que más bien eran capaces de responder apropiadamente al uso de sus emociones en relación con los eventos experimentados en sus vidas.

Los hallazgos de Seligman sobre el bienestar han sentado las bases y se consideran las primeras aproximaciones científicas en el estudio de éste y otros conceptos. Así, sabemos ya que variables como el sexo, la edad, la salud, el nivel socioeconómico o el grado de estudios de una per-

sona guardan escasa relación con la felicidad; mientras que, si una persona desea aumentar de forma duradera el grado de felicidad o bienestar, le convendría vivir en una democracia, hacerse de un entramado social rico, casarse, ser optimista y acercarse a la religión (Seligman, 2002).

Finalmente, y debido a que resultaría imposible abordar a todos los representantes actuales en el tema de la felicidad, debemos destacar la profunda y enriquecedora investigación de Barbara Fredrickson, concierne al uso y cultivo de las emociones positivas como “palanca” de la búsqueda de la felicidad o bienestar.

Partiendo del trabajo de Ekman, Lazarus, Izard y otros estudiosos de las emociones, la propuesta de Fredrickson se consolidó rápidamente como una de las nuevas teorías que explicaban con métodos científicos por qué la evolución nos había dotado de ciertas emociones positivas como la alegría, la tranquilidad, el interés, el éxtasis y el placer, entre otras. Mediante su “teoría de ampliación y construcción”, explicó que las emociones positivas podrían servir de manera muy amplia en las metas de vida planteadas por las personas, así como en la búsqueda de su felicidad (Fredrickson, 1998, 2001), por lo que se dedicó a replicar y repasar estudios que avalaran empíricamente lo que decía su teoría (Kahn y Isen, 1993; Isen, 1990; Ashby, Isen y Turken, 1999; Basso, Schefft, Ris y Dember, 1996; Derryberry y Tucker, 1994; cit. por Fredrickson, 2001). Más adelante, se volvió una forma de predicción bastante confiable, pues en los experimentos se observaba de manera frecuente que enfocar nuestra atención y cognición en miras a las emociones positivas facilitaba la generación de recursos personales y de una espiral ascendente de estas mismas emociones (Burns, Brown, Sachs-Ericsson, Plant, Curtis, Fredrickson y Joiner, 2008).

Lo anterior no resultaba tan ajeno al conocimiento que tenía hasta entonces la psicología y el estudio de las emociones. No obstante, la investigación de Fredrickson resulta clave para comprender la promoción de la salud y el bienestar, al afirmar que a través de las emociones positivas las personas ampliaban sus repertorios de pensamiento-acción ante cualquier situación, permitiéndoles descubrir nuevas formas de pensar y actuar. Nuevas ideas y acciones en el repertorio de las personas se tradu-

cían en la construcción de nuevos recursos físicos, intelectuales, sociales y psicológicos (Fredrickson, 1998, 2001; Burns *et al.*, 2008). En otras palabras, que las emociones positivas son “marcadores” del crecimiento personal y del bienestar como una fortaleza central y fundamental del ser humano (Fredrickson, 2001).

La felicidad en México

Si bien la investigación en México en torno al estudio de la felicidad no ha sido suficiente en relación con otros países, también es cierto que sus avances han resultado sumamente valiosos y han contribuido al entendimiento de lo que significa la “felicidad” para cualquier mexicano.

Diferentes estudios que evalúan el bienestar subjetivo en las personas a través de escalas de satisfacción con la vida, han situado a México entre las naciones más “felices” del planeta (quinto lugar de entre un listado de 68 países) (Veenhoven, 2004); mientras que otros lo colocan en un lugar 15 de entre 41 naciones (Diener y Eunkook, 2003; cit. por Laca, Verdugo y Guzmán, 2005), aunque igualmente muy por arriba del promedio. De cualquier forma, lo anterior es prueba clara de la importancia de estudiar el concepto con distintas propuestas metodológicas.

Ya hace algunos años, Laca, Verdugo y Guzmán (2005) hablaban del significado del bienestar subjetivo en algunos colectivos mexicanos, con resultados muy interesantes. Por ejemplo, estos autores partían de la hipótesis de que algunos estereotipos o creencias culturales repercutirían directamente en el nivel de bienestar, ya sea reduciéndolo (grupos de homosexuales varones) o aumentándolo (en relación al sexo femenino o masculino). Así, y después de traducir y aplicar una escala de satisfacción con la vida en poblaciones mexicanas, reportan no haber encontrado diferencias significativas entre el bienestar de un colectivo y el de otro —hombres heterosexuales *versus* mujeres heterosexuales u hombres homosexuales—. Más aún, que el bienestar subjetivo guarda escasa relación con el bienestar material de cualquiera de estos grupos.

A esta investigación se han sumado otras que intentan correlacionar el bienestar subjetivo (pocos estudios lo han denominado “felicidad”) con las actitudes ante la violencia y el individualismo-colectivismo de los jóvenes mexicanos (Laca y Mejía, 2007). A este respecto, se manifiesta una satisfacción media-alta con la vida que no guarda relación con la actitud ante la violencia ni con la orientación individualista o colectivista de la población estudiada.

Otros autores (que también trabajaron con muestras de jóvenes) encuentran que el bienestar de las personas es mayor en aquellos que no han consumido drogas, en comparación de quienes sí lo han hecho. Además, que estados afectivos negativos como la culpa, la vergüenza, la ansiedad, la depresión, el enojo, la envidia y el distrés permiten predecir el consumo de las drogas ilegales; mientras que las emociones positivas como el cariño, la alegría, la tranquilidad o la felicidad, funcionarían como factores de protección o métodos de intervención dirigidos a estas poblaciones. Así, la promoción de habilidades sociales, el desarrollo de fortalezas, el aprovechamiento adecuado del tiempo y la expresión de emociones positivas ayudarían a mejorar el bienestar subjetivo y, por ende, a reducir la incidencia en el uso de las drogas (Córdova-Alcaráz, Rodríguez-Kuri y Díaz-Negrete, 2010).

El bienestar subjetivo o felicidad también se ha relacionado con el amor y las diferentes fases que conforman al enamoramiento. Así, Sánchez-Aragón (2009) ha encontrado que los mexicanos experimentan mayor goce y bienestar en la etapa del enamoramiento conocida como “de atracción”, entendida como la etapa que refiere a lo placentero, la emoción, la ilusión, el goce y la plenitud que se siente ante el pensamiento o presencia de la otra persona (Sánchez-Aragón, 2007). En este sentido, y derivado de otro estudio realizado un año antes con adultos de la ciudad de México, la autora encontró una relación significativa entre el amor y la felicidad. Dicho de otro modo, “el amor parece ser un factor importante para la felicidad” (Carrasco-Chávez y Sánchez-Aragón, 2008: 28) y hay una intersección y dependencia entre los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de estos dos constructos (pienso que soy feliz, lo siento y lo expreso; pienso que amo, lo siento y lo expreso).

Además de estos hallazgos que buscan poner al descubierto lo que el mexicano concibe como bienestar o felicidad, hay otros autores que han encauzado sus esfuerzos para encontrar una relación entre el concepto del yo (también entendido como *self*) y su grado de bienestar o satisfacción con la vida. Por ejemplo, los investigadores Velázquez y Garduño (2011) hallaron que a mayor *diferenciación del self*, mayor era el bienestar subjetivo de las personas, entendida la diferenciación del *self* como el grado en que una persona es capaz de equilibrar su rendimiento emocional e intelectual, con su grado de intimidad y autonomía en las relaciones (Bowen, 1989; cit. por Velázquez y Garduño, 2011). De esta forma, y de acuerdo con esta teoría familiar sistémica, los reflejos emocionales en una relación intensa entre dos personas o una familia (reactividad emocional) y la distancia emocional que encuentran con su familia predicen un menor bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos; mientras que, por el otro lado, a mayor posición del yo (sentido de autonomía y ajuste personal), mayor bienestar subjetivo se experimenta.

Conclusiones

Mucho hemos avanzado en la descripción, comprensión y desarrollo de la felicidad, sobre todo en fechas recientes. Al mismo tiempo, mucho nos hemos distanciado de aquella consigna lanzada por Ed Diener (2000) acerca de que el conocimiento psicológico del bienestar subjetivo era más bien rudimentario. No obstante, encontramos general acuerdo en su postura de que el estudio del bienestar o felicidad de las personas podría ayudar a los científicos (o hasta a la misma sociedad) a comprender mejor lo que abarca la calidad de vida más allá de lo económico. Asimismo, a crear sociedades que tengan en claro que el bienestar subjetivo no sólo es posible, sino deseable, pues aunque el simple concepto de “felicidad” es una condición insuficiente de la salud mental, sí puede ser una característica adicional en la evaluación global de vida de las personas y, en consecuencia, del éxito de la sociedad en la que viven.

Bajo esta línea, muchos otros constructos psicológicos que suelen asociarse con la Felicidad, tales como la autonomía, las relaciones con los demás, el crecimiento personal y hasta el libre albedrío encuentran respaldo y apoyo empírico en la generación de hipótesis, teorías y hasta instrumentos confiables de medición. No obstante y como bien sugiere Christopher (1999), la comprensión del bienestar requiere una visión cultural completa que impida los juicios morales o las “verdades a medias” enmarcadas en una cultura específica. De una manera hermenéutica, el significado del bienestar debería ser una especie de diálogo entre la sociedad y entre los individuos.

Otras posturas científicas han enraizado su perspectiva de la felicidad desde dos orientaciones filosóficas antiguas: el hedonismo y la eudemonía (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). En la primera, el bienestar es entendido como la presencia del afecto positivo en ausencia del negativo. Desde la eudemónica, es resultado del correcto funcionamiento psicológico, donde se desarrollan todas las potencialidades. De cualquier forma, Vázquez *et al.* (2009) tienen razón en afirmar que independientemente de la postura con que se estudie el tema, cada vez aparecen más reportes en los que se evidencia el papel preventivo y de promoción de la salud (entendida más como esperanza de vida) que juega el bienestar subjetivo de las personas. Aunado a esto, las innovaciones en psicología positiva han permitido crear intervenciones (sobre todo, del ámbito clínico) en los campos de la educación, la familia y otras áreas de interacción en la vida de las personas (Binkley, 2011).

Por otro lado, como ocurre con cualquier otra disciplina que pretende ceñirse a la psicología como ciencia, la psicología positiva ha sido objeto de críticas hasta fechas recientes, pese a reconocerle sus aportes valiosos. De esta manera, se le imputa carecer de una teoría unificada y coherente que funja como punto de partida para la investigación, para en realidad ser la superposición de paradigmas que no llegan a integrarse (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011). Además, que ha logrado en mucho mayor grado la diversificación innecesaria que la integración equilibrada de las teorías psicológicas adyacentes al utilizar conceptos ya plan-

teados con anterioridad (Fernández, 2008). Finalmente, se habla de una simplificación terminológica, de una falta de estudios longitudinales, de errores en la atribución de la causalidad y hasta se cuestiona su excesiva confianza en el método correlacional y en los autoinformes de sus sujetos experimentales (Cabanas y Sánchez, 2012). Lo anterior desemboca, como sugieren estos mismos autores, en una serie de prácticas secularizadas de la felicidad y en un individualismo “positivo” propio de la época actual.

Así, desde cualquier concepción desde la que se tome, el paradigma se mueve, cambia y se transforma o, como lo dice otro de los investigadores más destacados de este tema, cuando la felicidad es vista como evidencia positiva que puede ser buscada, se convierte en evidencia misma de lo positivo, en un fin mismo (Ahmed, 2008). Dicho de otro modo, se pretende que todos nos beneficiemos de lo que comprende la felicidad y, desde esta postura, la investigación científica seguirá teniendo mucho que decir.

REFERENCIAS

- Abbe, A.; Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies*, 4, 385-404.
- Ahmed, S. (2008). Multiculturalism and the promise of happiness. *New Formations*, 63, 121-137.
- Ardila, R. (2010). Reseña de “Psicología de la Felicidad. Introducción a la psicología positiva”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 504-505.
- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas con la felicidad. *Persona*, 3, 147-157.
- (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología. Interamerican Journal of Psychology*, 40, 99-106.
- Binkley, S. (2011). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Subjectivity*, 4(4), 371-394.
- Bruni, L. y Stanca, L. (2005). Income aspirations, Television and happiness: evidence from the world values surveys. *Working Paper Series*, 89, 1-31.
- Burns, A. B.; Brown, J. S.; Sachs-Ericsson, N.; Ashby P. E.; Thomas, C. J.; Fredrickson, B. L. y Joiner, T. E. (2008). Upward spirals of positive emotion

- and coping: replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44, 360-370.
- Cabanas, D. E. y Sánchez, G. J. C. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172-182.
- Carrasco-Chávez, E. y Sánchez-Aragón, R. (2008). Las facetas de la felicidad y el amor: el pensamiento, el afecto y la conducta. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 28-35.
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of Its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152.
- Córdova-Alcaráz, A. J.; Rodríguez-Kuri, S. E. y Díaz-Negrete, D. B. (2010). Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 147-162.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- y Larsen, R. (1993). The subjective experience of emotional well-being. En: M. Lewis y J. Haviland (eds.) *Handbook of Emotions*. 405-415. Nueva York: Guilford Press.
- ; Emmons, R. A.; Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- ; Lucas, R. E. y Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of Happiness and life satisfaction. En Snyder, C. R., y Lopez, S. J. (eds.). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- y Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- y Suh, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Easterlin, R.E. (1974). *Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence*. Pensilvania: University of Pennsylvania.
- Fernández, D. M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(3), 231-269.
- Fernández, R. L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161-176.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(3), 85-108.

- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and built theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gable, S. L.; Reis, H. T.; Impett, E. A., y Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? the intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228-245.
- Green, C.; Gardner S., y Reid, D. (1997). Increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities: a program replication and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 217-228.
- Laca, A. F. y Mejía, C. J. C. (2007). Actitudes ante la violencia. Bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 301-313.
- ; Verdugo, J. y Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida en colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 325-336.
- Liberalesso, N. A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: hacia una psicología positiva, en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 55-74.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. México: Urano.
- y Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: a contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1141-1157.
- ; Tkach, C. y DiMatteo, M. R (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404.
- ; Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Mariñelarena-Dondena, L. y Gancedo, M. (2011). La psicología positiva: su primera década de desarrollo. *Revista diálogos*, 2(1), 67-77.
- Myers, D.; College, H. y Diener, E. (1997). La búsqueda científica de la felicidad. Universidad de Illinois. Recuperado el 10 de noviembre del 2012 de <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/sociedad17.htm>.
- Otake, K.; Shimai, S.; Tanaka-Matsumi, J.; Otsu, K., y Fredrickson, B.L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses inter-

- vention. *Journal of Happiness Studies*, 7, 361-375.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington: American Psychological Association.
- Peterson, C.; Park, N., y Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life *versus* the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- San Martín, J.; Perles, F. y Canto, J. M. (2010). Life satisfaction and perception of happiness among university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 617-628.
- Sánchez-Aragón, R. (2009). Efectos diferenciales del bienestar subjetivo, autorrealización y celos en las fases del amor pasional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 5-21.
- (2007). *Pasión romántica: más allá de la intuición, una ciencia del amor*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. México: Ediciones B.
- y Csikszentmihalyi, M. (eds.). (2000). Positive Psychology [Special issue] *American Psychologist*, 55(1).
- ; Steen, T. A.; Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.
- Vázquez, C.; Hervás, G.; Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Veenhoven R. (1984). *Conditions of Happiness*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- (2004). Distributional findings in nations. World database of happiness. Recuperado el 4 de noviembre del 2012 de www.eur.nl/fsw/research/Happiness.
- (1994). Tests of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research*, 32, 101-160.
- Velázquez, R. Y. y Garduño, E. L. R. (2011). Relación entre la diferenciación del self y el bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 9-16.
- Vera-Villaruel, P.; Celis-Atenas, K. y Córdova-Rubio, N. (2011). Evaluación de la felicidad: análisis psicométrico de la escala de felicidad subjetiva en población chilena. *Terapia Psicológica*, 29(1), 127-133.

Intervención en familias multiproblemáticas con trastornos mentales

Beatriz Vallejo Sánchez
y Luna Nieto Acero

Resumen

En este trabajo, revisamos brevemente el concepto de “familia multiproblemática” y exponemos pautas de intervención alternativas a las tradicionales, centrándonos en aquellos casos en que aparece como paciente identificado algún miembro con un diagnóstico de enfermedad mental. Analizamos brevemente un caso práctico que está siendo atendido desde un recurso de salud mental, con las dificultades que se plantean cuando se trabaja desde un enfoque interdisciplinar, que no ecológico o sistémico.

Abstract

In this study, we look at the concept of Multiproblem Families and we introduce guidelines for alternative interventions, focusing on those cases where a family member is diagnosed mentally ill patient. We briefly analyse a case study in treatment, from a mental health resource. We look at the difficulties that may arise from an interdisciplinary approach, neither ecological nor systemic.

BEATRIZ VALLEJO SÁNCHEZ, Unidad de Salud Mental del Hospital Santa Bárbara de Puertollano, Ciudad Real, España. [bvs236@hotmail.com].

LUNA NIETO ACERO. Equipo de Apoyo Social Comunitario, Rivas Vaciamadrid, Madrid, España. [lunanieto@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 25-43.
Fecha de recepción: 7 de julio de 2012 | Fecha de aceptación: 28 de enero de 2012.

PALABRAS CLAVE

Modelo sistémico, enfermedad mental, equipo de apoyo social comunitario.

KEYWORDS

Community social support team, systemic model, mental illness.

Una visión sistémica en el tratamiento de la patología mental exige que abandonemos la connotación de los individuos como “anormales” y que empecemos a entender los síntomas como portadores de una función adaptativa dentro de un sistema en evolución (Jackson, 1981), en este caso, un sistema familiar. En las familias multiproblemáticas, este abordaje resulta complicado, en cuanto que sus características son muy diferentes de las de otras familias disfuncionales. Por este motivo, el concepto de familias multiproblemáticas, construido alrededor de los cincuenta, ha sido recuperado y actualizado por algunos autores, en un intento de comprender y dar respuesta a tales dificultades.

En sus inicios, el concepto familias multiproblemáticas refería a familias de baja extracción socioeconómica (Mazer, 1972; Scott, 1959); después expandió su uso del concepto para definir a familias cuyos miembros presentaban problemas en las relaciones interpersonales y sociales, utilizándose diferentes terminologías en función de si se ponía el énfasis en los problemas estructurales internos o de relación con el ambiente social externo. Así, se llamaron “familias aisladas” (Powell y Monahan 1969), “familias excluidas” (Thierney, 1976), “familias suborganizadas” (Aponte 1976; 1981), “familias asociales” (Voiland, 1962) o “familias desorganizadas” (Minuchin, Montalvo, Guerney, Rosman y Schumer, 1967).

Cancrini, De Gregorio y Nocerino (1997) definieron las familias multiproblemáticas enumerando sus características más específicas: la presencia en varios miembros de la familia de comportamientos problemáticos, estables en el tiempo y lo bastante graves como para requerir una intervención externa; la insuficiencia grave por parte de los padres en sus habilidades parentales; la labilidad de los límites familiares, con una fácil apertura, y

con la presencia de profesionales y de otras figuras externas que sustituyen parcialmente a los miembros incapaces; y, por último, la relación crónica de dependencia de la familia respecto de estos servicios asistenciales.

Más tarde, Escartín (2004), en un intento por clarificar la diferenciación con respecto a otras familias disfuncionales, realizó un listado de comportamientos problemáticos específicos que éstas suelen presentar, bien internos (alta frecuencia de pérdidas, apego ansioso, escaso apoyo de la familia de origen, reactividad emocional escasa o excesiva, crisis cíclicas o crónicas, con alta rigidez o dificultad para los cambios y desarrollo de síntomas múltiples, como malos tratos, adicciones, etc.) o de relación con el medio (ambiente marginal, paro, pobreza, malas condiciones de habitabilidad, redes sociales empobrecidas, absentismo o escolarización deficiente, problemas legales como deudas, hurtos o agresiones, clientelismo, etc.). Destacó, asimismo, la presencia frecuente de problemas psicológicos, psiquiátricos y de salud en general (drogadicción, problemas de alcohol, malnutrición, depresiones), que son más difíciles de encuadrar en uno u otro ámbito por las implicaciones múltiples.

Pero lo que caracteriza principalmente a este tipo de familias es la presencia simultánea y frecuente de múltiples problemas (Gómez, Muñoz y Haz, 2007) y, en nuestra opinión, el hecho de que la conducta sintomática, lejos de ser un factor de equilibrio que favorece la descarga de tensiones (como ocurre en la mayor parte de familias en las que el paciente designado presenta problemas de naturaleza psiquiátrica), agrava el desequilibrio, pues funciona como un elemento de dificultad y disgregación permanente en el sistema (Gastañaga, Ruano y Vicente, 1995; Cancrini *et al.*, 1997). Éste es el motivo por el que algunos autores empiezan a denominarlas familias “en extremo distrés” (Sharlin y Shamai, 1995), “en crisis perpetuas” (Kagan y Schlosber, 1989) o “con múltiples necesidades” (Rodríguez, 2006).

Y, por supuesto, no debe olvidarse el hecho de que la dinámica de las familias multiproblemáticas se inscribe dentro de un contexto social global que incluye a los diferentes sistemas asistenciales con los que deben interactuar. Y éstos las definen como multiproblemáticas debido a su incapa-

cidad para intervenir, contribuyendo a perpetuar sus problemas en vez de aliviarlos. Algunos autores llegan a considerar que el verdadero problema de estas familias consiste en lidiar con demasiadas instituciones y las han reconceptualizado como “familias en cuya vida intervienen múltiples organismos” (Selig, 1976), “familias multiagencia” (Colapinto, Minuchin y Minuchin, 1988), “familias envueltas con múltiples instituciones” (Imber-Black, 2000) o incluso “servicios multiproblematizantes” (Linares, 1997).

Nuestro objetivo, en este trabajo, ha sido estudiar formas de intervención más eficaces con las familias mutiproblemáticas con patología psiquiátrica, para lo cual nos hemos servido de la presentación de un caso que está siendo atendido por un recurso específico de salud mental y hemos comentado los problemas que ciertas intervenciones plantean, en contraste con otras más sistémicas. En la literatura reciente, existen escasas revisiones teóricas o trabajos empíricos en cuanto a la intervención con estas familias y, menos aún, estudios de caso donde se describan intervenciones con familias (Gastañaga et al., 1995; Ramos, 2007; y Ramos, Borrego y Sanz, 2006), debido quizá a que suelen ser intervenciones poco exitosas. Precisamente, hemos considerado que el estudio de casos en que la intervención no ha resultado eficaz puede ayudar al análisis de las estrategias tradicionales de intervención psicosocial y la reflexión de cara a un cambio de orientación, pues lo seguro es que el funcionamiento de estas familias no encaja en los modelos y metodologías tradicionales.

Pautas para la intervención con familias multiproblemáticas con problemática psiquiátrica

En una revisión efectuada recientemente por Gómez *et al.* (2007), se concluye que resulta de gran importancia el diseño, implementación y desarrollo de programas de tratamiento efectivos con estas familias, debido a su vulnerabilidad y las graves consecuencias de su funcionamiento en cada uno de sus miembros y en la sociedad en general. Esto choca con la escasez de trabajos empíricos publicados; se encontró que, en general, las

estrategias tradicionales de intervención psicosocial resultan muy poco eficaces (Lindsey, Martin y Doh, 2002).

Existen, sin embargo, algunos aspectos de la intervención sobre los que hay cierto consenso y que se refieren más a “cómo se trabaja” frente a “qué se trabaja”, pero que siguen sin ser considerados en la intervención, motivo por el cual expondremos a continuación los más relevantes.

Por sus características especiales, es primordial realizar un adecuado trabajo de coordinación con el resto de recursos que intervienen, intentando que sean los estrictamente necesarios, con el objetivo de intercambiar información importante, definir objetivos de intervención complementarios y unificar criterios. No obstante, también resulta primordial considerar que todos estos recursos asistenciales constituyen parte del sistema a intervenir. Tal delimitación del problema facilitará el análisis de la problemática y evitará que los propios servicios se impliquen en trampas relacionales (Carl y Jurkovic, 1983; Imber-Black, 2000). Así, por ejemplo, será importante indagar si hay pautas y temas isomórficos o reiterativos en la relación de la familia con los recursos sociales (por ejemplo, cómo son habitualmente los límites entre la familia y los servicios), como precaución para no tener intervenciones que reproduzcan lo que ya existe en el sistema u ofrecer “soluciones” que resultaron deficientes en el pasado.

Una vez hecha esta consideración, es necesario recordar que estas familias no suelen llegar por iniciativa propia, como en el caso presentado, y, si lo hacen, es con demandas concretas —por lo general, materiales— y en momentos de crisis. Lo anterior se entiende así si se considera que se trata de familias que se sienten maltratadas por las circunstancias y desesperanzadas sobre la posibilidad de que alguien los entienda y ayude. Y no sólo eso, sino que tienen una pobre apreciación de sus propias capacidades de éxito. Desde el inicio, por tanto, el trabajo será complicado y centrado, por un lado, en crear un vínculo adecuado y, por otro, en co-construir un contexto de cambio.

Para el establecimiento de una relación de confianza será muy importante transmitir aceptación y neutralidad y evitar las interpretaciones o juicios de valor para que puedan dar pequeños pasos o tomar riesgos relacionales,

así como las “etiquetas” que simplifican la relación y congelan el proceso de cambio, en cuanto que se vuelven profecías a cumplir (Casas, 1985).

El profesional debe comenzar por conocer cómo la familia define sus problemas, y cuestionar y ampliar lo que ya dan por sentado (cuestionando el síntoma). Según Lorenzo (1993), es frecuente la presencia de un “chivo expiatorio”, un miembro sobre el que la familia proyecta sus problemas por miedo a reconocer sus conflictos y la responsabilidad de todo el grupo en ellos. Watzlawick, Weakland y Fish (1986) hablan de realizar un trabajo de reestructuración donde se dé otro sentido a los acontecimientos y se extraiga el problema de su definición de “síntoma”, que impide la solución porque es algo ajeno a nosotros y sobre lo que no tenemos poder de cambio.

Por nuestra parte, deberemos devolver a las familias el análisis que hemos efectuado de las necesidades, de cara a consensuar objetivos y co-construir un foco de intervención, las cuales conservaremos como punto de referencia durante todo el proceso. Esto, por un lado, aumenta el compromiso, por lo general errático, al permitir a la familia integrar y valorar los objetivos como propios, ver los beneficios de la intervención e involucrarse de un modo más activo. Por otro lado, minimiza la dependencia crónica, pues acota el trabajo profesional a ciertos objetivos y deja otros fuera; también ayuda a mantener una dirección en la intervención y además otorga organización a una familia que se caracteriza por no tenerla (Gómez *et al.*, 2007).

Es importante que los objetivos establecidos sean realistas, estén dentro de la capacidad y motivación de los miembros de la familia, se definan de una forma concreta (no sirven definiciones vagas e imprecisas como “mejor paternidad” o “menos conflictos conyugales”) y sean progresivos.

Otra tarea inicial fundamental será el apoyo y contención emocional, reduciendo la intensidad. Una buena escucha aumentará la sensación de la familia de estar siendo comprendida y reconfortará, aunque deberá realizarse siempre dentro de un contexto estructurado con límites muy claros —y necesariamente flexibles— en las entrevistas.

En cuanto a la intervención sobre la múltiple y grave sintomatología, el objetivo inicial será reducir la intensidad de los síntomas como suicidio,

incesto, malos tratos, consumo de alcohol, etcétera, para poder trabajar después sobre aquello que los sostiene.

Frente a la desorganización imperante, el profesional busca intervenir la estructura y dinámica de las familias, con la finalidad de mejorar su funcionamiento global, para lo cual será muy difícil trabajar con todos sus miembros. Por esa razón, resulta frecuente el trabajo por subsistemas.

El primer objetivo de cambio suele ser la mejora de las relaciones de apego (Wynne, 1984), debido a la importancia de procesos como la pertenencia afectiva y la identidad, para lo cual es necesario valorar y trabajar sobre las funciones parentales abandonadas. En general, los progenitores de estas familias han tenido experiencias de crianza inadecuadas en sus propias familias de origen, lo que da lugar a apegos emocionales no resueltos y dificultades de diferenciación (Bowlby, 1989,1990; Bowen, 1991), lo cual genera más vulnerabilidad ante estados de tensión e importantes consecuencias en la salud mental de los hijos, en la medida en que esperan que éstos se ocupen de ellos, en vez de ocuparse de lo que correspondería a su edad. En la actualidad, existen intervenciones diseñadas específicamente para potenciar el desarrollo de un apego seguro o mejorar patrones de apego inseguros con prometedoras aplicaciones a esta población (Juffer, Bakermans-Kranenburg y van Ijzendoorn, 2005).

Posteriormente, nuestra intervención tiene que orientarse a potenciar los recursos y facultades del individuo y las familias, a conferirles poder para recobrar la independencia y el control sobre sus vidas. Para ello, es necesario que los profesionales lo presupongan posible y que refrenen su conducta controladora, ayudando sin sustituir.

Algunos autores (Caplan, 1993; Gómez y Kotliarenco, 2010) presentan un enfoque de terapia familiar centrado en la resiliencia, la cual se entiende como la capacidad de sobreponerse a la adversidad de forma creativa, transformando el suceso negativo y potencialmente dañino en un aprendizaje enriquecedor (Gómez *et al.*, 2007). Este enfoque va más allá de la resolución de problemas, puesto que se ocupa de su prevención al movilizar los “recursos latentes de la familia que sufre, contribuyendo a que supere con mayor eficacia la adversidad y se recupere fortalecida

gracias al apoyo y colaboración mutuas” (Walsh, 1996: 28), minimiza los efectos negativos, potencia su adaptación ante retos futuros.

En general, será necesario mejorar la competencia del individuo para dominar ciertas dificultades o situaciones de estrés y favorecer una reacción más adaptativa. Esto incluiría las habilidades comunicacionales y de ayuda mutua; la capacidad para el manejo de las emociones, que ayude a identificar, elaborar y comunicar sentimientos; la prevención de conflictos, que sirva para anticipar las consecuencias de sus conductas y sus decisiones o, una vez que los conflictos han aparecido, para entrenar la habilidad de resolución de problemas (que, podría incluir, pedir ayuda de manera adecuada) y aumentar su autoeficacia y optimismo. Por otro lado, sería también necesario potenciar el apoyo social-cognitivo, emocional y material.

En muchos casos, los servicios sociales que intervienen en los diferentes casos proporcionan sólo ayuda material (por ejemplo, económica), sin considerar que la asistencia y reparación retrospectiva son insuficientes por sí solas. Serían más efectivas acciones preventivas comunitarias y globales que contribuyeran a la solución de la grave problemática psicosocial de base (Navarro, 2002; Packman, 2006).

Por último, volvemos a resaltar lo importante que resulta la relación entre la familia y los recursos y de estos últimos entre sí. No puede olvidarse que este tipo de familias suele interactuar con múltiples servicios durante largos periodos, sufriendo la tensión de su propia problemática y el estrés adicional que provoca el trato con estos servicios. Pero, además, es necesario prestar atención a las consecuencias sobre los profesionales para quienes muchas veces el trabajo con familias multiproblemáticas parece desalentador y agotador (Gómez *et al.*, 2007). Con frecuencia hay en los profesionales sentimientos de desaliento, frustración, impotencia o fracaso, los cuales será importante gestionar adecuadamente en beneficio tanto del profesional como del caso, pues contribuyen, a modo de profecía autocumplida, a la cronificación de los problemas de las familias multiproblemáticas. Cuidar al profesional de reacciones típicas, como el agotamiento o “síndrome de estar quemado”, descrito por González (2004), a causa del

elevado tiempo que dedican a la atención de personas con problemas de alto contenido emotivo y al hecho de que una filosofía principalmente humanista “choca frontalmente con la deshumanización, la despersonalización y la burocracia de los sistemas de protección social donde éstos trabajan”. O las descritas por Coletti y Linares (1997): la angustia de la espera, para evitar que el profesional sustituya a la familia en vez de activarla, y la ansiedad de la cronicidad, el fracaso, las recaídas, ayudándole a manejar los momentos de involucramiento y alejamiento emocional.

Para la prevención de estos problemas en los profesionales, resulta primordial la formación continua, compartir los casos, la discusión y supervisión —lo cual ayudará a tomar distancia y reflexionar, expresar sentimientos y dificultades, aprender a leer los pequeños avances y a resaltarlos con entusiasmo, para poder recurrir a ellos en momentos de recaídas y retrocesos— y el replanteamiento de los objetivos y las intervenciones, sin temer dar marcha atrás y modificar las estrategias. Desde la perspectiva sistémica, se enfatiza la importancia de clarificar y reflexionar sobre las propias relaciones familiares, pues puede ayudar a reconocer cuando las vivencias dentro de la propia familia interfieran en la relación con la familia en tratamiento. En todo caso, el profesional debe ser consciente en todo momento del rol que ocupa con respecto al sistema familiar concreto con que está trabajando, pues, como antes se ha adelantado, un análisis y reflexión sobre la problemática debe incluir no sólo la estructura y relaciones intrafamiliares, sino también, y más aún que en otros casos, la relación de esa familia con el sistema amplio en que se encuadra, y de otros subsistemas externos entre sí.

Exposición breve de un caso

ANTECEDENTES DEL CASO

Se trata de una familia con 5 miembros: Juliana, de 50 años, ama de casa; su marido, Francisco, de 54 años, albañil en paro; y sus tres hijos: María, de

24 años, dependiente, que acude a casa sólo los fines de semana, José, de 20 años, y Antonio, de 17, sin estudios y en paro.

Juliana, la “paciente identificada”, se encontraba en tratamiento psiquiátrico en un Centro de Salud Mental desde 2002, con los diagnósticos de “retraso mental leve” y “trastorno depresivo con síntomas psicóticos”; fue derivada en 2007 a un Equipo de Apoyo Social y Comunitario (EASC), un recurso multiprofesional de atención a personas con enfermedad mental grave y duradera que trabaja en estrecha colaboración con el anterior recurso, y cuya seña de identidad es el trabajo en el entorno más próximo de la persona, pues los profesionales se desplazan al domicilio o entorno comunitario.

Este caso, nos pareció que se encuadraría dentro de la definición de familias multiproblemáticas por la presencia de problemas graves y múltiples en varios de los miembros, el aislamiento social y la intervención de numerosos recursos asistenciales.

DESCRIPCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

La relevancia en este caso de la presencia de una enfermedad mental en la madre procede del hecho de que afectó de forma significativa la vida familiar. Desde el inicio de los síntomas más graves, hace aproximadamente diez años, se generó en la familia una situación confusa, incierta y tensa, de tristeza en algunos y frustración o ira en otros, lo cual supuso para todos ellos buscar una organización diferente de la que tenían.

Las dificultades para adaptarse a esta nueva situación (en el nivel individual y familiar) configurarían con el tiempo una familia desestructurada y desorganizada, con un sistema de roles totalmente invertido.

En líneas generales, podría decirse que el subsistema parental, formado por un padre, cada vez más periférico y con menor presencia e incidencia afectiva en la vida familiar, y por una madre que adoptó un rol de enferma, irresponsable e incapaz, no habría podido desempeñar un papel normativo adecuado. Como consecuencia, los hijos y otros adultos o instituciones tuvieron que asumir el rol parental, lo cual es típico en las familias multiproblemáticas. En este caso, los tres hijos y una auxiliar

a domicilio del Ayuntamiento se habían ocupado de la organización doméstica, repartiéndose tareas y responsabilidades, incluido el cuidado y atención de su madre (darle la medicación, acompañarla a las citas, darle la asignación para sus pequeños gastos e incluso decidir la ropa que debía ponerse). Todo ello había alimentado el sentimiento de frustración e inutilidad de Juliana y había sido fuente frecuente de hostilidad y conflictos dentro del domicilio, generando frecuentes episodios de violencia, con insultos y agresiones mutuas, que deterioraban progresivamente la comunicación intrafamiliar y contribuían a un debilitamiento del vínculo y un alejamiento emocional entre los miembros. Así, la otra función parental básica, de aporte de cuidado y cariño, también se había visto afectada.

Junto a esta problemática, la familia había presentado importantes dificultades económicas, educativas, laborales, de vivienda y legales. Los escasos ingresos económicos, procedentes únicamente del subsidio por desempleo del padre y de alguna aportación de la hija mayor a los gastos eran administrados muy deficientemente. Podían tener una videoconsola junto a la nevera vacía. No pagaban el alquiler de la casa desde hacía meses, con lo que los desperfectos que se iban originando no se reparaban y las condiciones de habitabilidad empeoraban en una vivienda ya de por sí con muchas carencias.

Además de estos problemas internos, la familia no disponía de una red social de apoyo normalizada, siendo ésta la meramente profesional. El escaso contacto que tenían con la familia extensa lo habían ido perdiendo y tampoco contaban con amistades u otras relaciones, excepto las que tenían los hijos con su grupo de iguales. En el caso de los dos hijos menores, estas relaciones eran preocupante debido a problemas delictivos menores (por ejemplo, enfrentamientos con la policía) en los que se habían visto involucrados.

Por su escasa adaptabilidad y flexibilidad, toda esta situación generaba crisis constantes que desestabilizaban el funcionamiento de la familia, lo cual bloqueaba la evolución del sistema en lo que sería un ciclo evolutivo familiar normal, esto es, con un aumento progresivo de la diferenciación mutua y la construcción de proyectos de vida independientes (Erickson,

1982; Haley, 1973). Pero la familia no se movilizaba para hacer ningún cambio, sino sólo para pedir ayuda externa, la cual solía ser económica o material. Ello sólo aumentaba progresivamente la delegación de funciones y disminuía las competencias de los miembros adultos que debían asumirlas, lo cual, hasta ese momento, no había llevado a ninguna parte.

LÍNEAS GENERALES DE TRATAMIENTO

El trabajo con Juliana y su familia por parte del EASC se mantuvo desde 2007 hasta la actualidad, pasando por diferentes fases y adoptándose diferentes líneas de intervención a lo largo del tiempo.

Al inicio, se adoptó una postura sobreproteccionista y directiva, para lo cual se empezó realizando dos visitas semanales a Juliana y a sus familiares.

Un día a la semana acudía un educador social que, con el objetivo de que Juliana fuese recuperando sus competencias y habilidades y asumiese un rol más activo y adecuado en la familia, empezó ayudándola a estructurar su tiempo y a aumentar progresivamente sus actividades y tareas.

Otro día acudía un trabajador social o un psicólogo para intervenir en la familia, con los objetivos de mejorar la conciencia de los problemas y aumentar la motivación y adherencia al tratamiento de la madre; ofrecer apoyo y contención, facilitando un espacio de descarga y desahogo si lo necesitan; asesorar y apoyar en la relación con otros servicios (por ejemplo, en la realización de trámites para obtener una pensión no contributiva para la madre); tratar los problemas internos de relación; y hacer un trabajo de reestructuración de roles, básicamente intentando modificar la imagen de enferma de la madre, que con el tiempo habían creado entre todos, para que pudiesen ir volviendo a delegar funciones en ella.

Discusión

En este caso, el trabajo se realizó sobre todo en el nivel individual cuando se entendió que la persona diagnosticada con una patología de enferme-

dad mental era “la paciente”; se intervino con la familia únicamente en la medida en que ésta facilitaría el tratamiento. Éste es un abordaje que compartimenta a la persona, en el cual no se interviene en el sistema total, sino en determinadas “partes” del individuo problema y de la familia, quienes contribuyen a la estigmatización y a la cronificación de la enfermedad mental (motivo por el que nos planteamos sería necesario un cambio de visión).

Por otro lado, se dedicó especial atención a aspectos del encuadre —en los cuales se intentó marcar límites claros y firmes en la intervención— y al trabajo en red, en coordinación con los múltiples recursos que apoyaban en el caso (Servicios Sociales del Ayuntamiento de la localidad, Salud Mental, Atención Primaria, Centro de Día, etc.). Se establecieron reuniones periódicas con todos ellos, en un intento de evitar que se solapasen objetivos e intervenciones, así como la saturación de profesionales y de la propia familia. McNeil y Herschell (1998) recomiendan, en los casos de sobreintervención profesional como éste, la estrategia de priorizar las derivaciones al igual que debe hacerse con las metas, utilizando una estrategia más secuencial que simultánea de derivación. En este caso, la intervención simultánea de muchos profesionales de diferentes ámbitos de intervención pudo saturar los recursos de respuesta de la familia y limitaron el éxito de la intervención. Quizá un criterio más adecuado de funcionamiento hubiese sido la intervención de un equipo de profesionales mínimo necesario, quienes recurrieran, eso sí, al resto de la red cuando se saturaran los recursos de respuesta, puesto que algunos autores consideran en todo caso que ningún equipo puede lidiar por sí solo con todos los pedazos de solución necesarios para superar ciertas dinámicas de funcionamiento entre las familias y los profesionales (Haz, Díaz y Raglianti, 2002).

Con el paso del tiempo, se consiguieron avances discretos en prácticamente todos los objetivos inicialmente planteados. Se consiguió una mayor autonomía y una implicación más activa especialmente de parte de Juliana en los ámbitos familiar y social (menos en el área ocupacional), que repercutió de forma directa en una mejora de su salud física y mental (al aumentar, por ejemplo, la adherencia a los tratamientos o su autoestima

personal) y en una disminución de la sensación de carga familiar y de los conflictos internos en la familia, resultados reforzados con la intervención en el resto de la familia.

No obstante lo anterior, los profesionales del EASC seguían percibiendo que la motivación al cambio era escasa, pues era más extrínseca que intrínseca, y las crisis que la paralizaban, constantes. La familia “cumplía con las tareas” pactadas mientras la supervisión y ayuda era estrecha, pero continuaba teniendo muchas dificultades. Esto fue generando en los profesionales —y probablemente también en la familia— un sentimiento de frustración e impotencia creciente, por lo que el equipo decidió delegar de manera progresiva funciones y responsabilidad a la familia. Con ello, se pretendía adoptar una postura únicamente de apoyo y contención, prestando una ayuda más activa sólo de forma puntual.

Resulta curioso que se percibiese esta delegación de responsabilidad como consecuencia del fracaso, cuando debiera ser percibida más bien, y por el contrario, como un efecto del éxito. Tal vez ello se relacione con prestar una especial atención a los aspectos deficitarios del sistema y sus miembros, frente al enfoque de la resiliencia, que no implica negar o minimizar los problemas, por ejemplo, de salud mental o violencia intrafamiliar, sino reconocerlas como tales y derivar a instancias especializadas para su tratamiento cuando sea necesario, tratando, al mismo tiempo, y como tarea fundamental, de identificar y potenciar áreas “sanas”, de cara a aumentar la capacidad futura para enfrentar problemas similares o de otra índole.

Lo más negativo de esta percepción de fracaso de los profesionales es quizás que fue transmitida así a la familia. En este sentido, podría haber resultado útil realizar con más frecuencia, como recomiendan McNeil y Herschell (1998), revisiones de los avances con la familia, tanto entre los propios profesionales como con los miembros del grupo familiar, con miras a facilitar la sensación subjetiva de éxito y potenciar la motivación.

Conclusiones

El trabajo con familias multiproblemáticas es largo y costoso. Constituye una intervención que se prolonga en el tiempo y que, a pesar de la importante dedicación requerida, no consigue grandes resultados en la mayoría de las ocasiones. Es muy fácil sufrir retrocesos o “pasos para atrás” en objetivos que se creían ya conseguidos; las crisis y dificultades parecen no terminar nunca. Todo esto supone un factor de desestabilización añadido en aquellos miembros de la familia con problemas de salud mental; de ahí la importancia de desarrollar y programar intervenciones más eficaces basadas en la reflexión y en la evidencia.

Además, genera importantes consecuencias en los mismos profesionales que intervienen en el caso, las cuales resultarán muy relevantes, pues no es sólo el tipo de problema que presente la familia o la gravedad de éste lo que determinará el pronóstico e incluso la consideración de una familia como multiproblemática. Esto, a su vez, abonará el terreno para un desenlace u otro (Ramos *et al.*, 2006). La evolución de la familia dependerá también del contexto en que se aborde la problemática familiar (por ejemplo, en el ámbito social o clínico, como el caso que hemos presentado), que incluiría aspectos como los recursos o capacidad de intervención de que dispongan (o crean disponer) los profesionales, de los estereotipos con que trabajen (Oliva y Michelena, 2009) o de la definición del foco de intervención.

Según Aponte (1991), las familias multiproblemáticas presentan problemas ecosistémicos que requieren intervenciones ecosistémicas. El contexto profesional no debe ser un impedimento para realizar intervenciones terapéuticas adaptadas a estas familias. En este sentido, en la actualidad se están proponiendo modelos de intervención alternativos, como el enfoque de la resiliencia familiar, que autores como Gómez y Kotliarenco (2010) o Sousa (2008) consideran prometedores debido a los resultados iniciales positivos que se están encontrando tras la implementación de programas bajo este enfoque (Gómez, Cifuentes y Ross, 2010).

Este trabajo no pretende ser una revisión teórica sobre el concepto de familias multiproblemáticas o sobre las estrategias de intervención que

otros autores han realizado previamente, sino aportar una visión más aplicada de la teoría, reflexionando y analizando formas más tradicionales de intervención en el ámbito psicosocial con familias multiproblemáticas, que pueda servir como retroalimentación ante la modificación de estas estrategias, tanto para los profesionales que trabajan directamente con estas familias como para los responsables de organizaciones sociales frente a un cambio en las políticas de inversión o estrategias de intervención. No obstante, se precisa mayor investigación sobre metodologías de intervención eficaces, de cara al aumento del cuerpo de conocimientos científicos.

REFERENCIAS

- Aponte, H. J. (1976). Under-organization in the poor family. En P. J. Guerin (comp.). *Family Therapy*. Nueva York: Gardner.
- (1981). Structural family therapy. En A. S. Gurman y D. P. Kins Kern (comps.). *Handbook of Family Therapy*. Nueva York: Brunner-Mazel.
- (1991). Training on the person of the therapist for work with the poor and minorities. En G. K. Lewis (ed.). *Family Systems Application to Social Work*. Nueva York: The Haworth Press.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo: la diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- (1990). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cancrini, L.; De Gregorio, F. y Nocerino, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. En M. Coletti y J. L. Linares (comps.). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós.
- Caplan, G. (1993). Psicología orientada a la población. Teoría y práctica. En J. Navarro; A. Fuertes y F. J. Bustamante (coords.). *Ensayos y conferencias sobre prevención e intervención en salud mental*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Carl, D. y Jurkovic, G. (1983). Triángulo entre agencias: problemas en las relaciones agencia-familia. *Family Process*, 22, 441-451.

- Casas, F. (1985). *La terapia familiar y el enfoque de Virginia Satir*. Recuperado el 10 de junio de 2012, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pdf-000197.pdf>.
- Colapinto, J.; Minuchin, P. y Minuchin, S. (1988). *Working with Families of the Poor*. Filadelfia: Reviews Temple University.
- Coletti, M. y Linares, J. L. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, M.H. (1982). My voice will go with you. En S. Rosen (comp.). *The Teaching Tales of Milton Erickson*. Nueva York: W. W. Norton and Co.
- Escartín, M. J. (2004). Familias multiproblemáticas y servicios sociales. *BITS: Boletín Informativo Trabajo Social*, 6. Recuperado el 20 de junio de 2012, de <http://www.uclm.es/bits/sumario/28.asp>.
- Gastañaga, J. L., Ruano, M. J. y Vicente, C. (1995). La intervención con familias multiproblemáticas. *Documentación social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 98, 171-179.
- Gómez, E.; Cifuentes, B.; y Ross, M.I. (2010). *Previendo el maltrato infantil: descripción psicosocial de usuarios de programas de intervención breve en Chile*. *Universitas Psychologica*, 9, 817-833.
- , Muñoz, M. y Haz, A. M. (2007). *Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención*. *Psyche*, 16, 43-54.
- y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19, 103-132.
- González, V. (2004). Familias multiproblemáticas, dificultades de abordaje. *Trabajo Social*, 6, 145-156.
- Haley, J. (1973). *Uncommon Therapy*. Nueva York: W. W. Norton and Co.
- Haz, A.M.; Díaz, D. y Raglianti, M. (2002). Un desafío vigente para el psicólogo clínico: El entendimiento de estrategias de intervención para abordar problemas de riesgo. *Revista Terapia Psicológica*, 20, 23-28.
- Imber-Black, E. (2000). *Familias y sistemas amplios. El terapeuta familiar en el laberinto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jackson, D. (1981). El problema de la homeostasis familiar. En I. Winkin (ed.). *La nueva comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Juffer, F.; Bakermans-Kranenburg, M. y van Ijzendoorn, M. (2005). Enchancing children's socio-emotional development: A review of intervention studies. En D. M. Teti (ed.) *Handbook of Research Methods in Developmental Science*. Oxford: Blackwell.

- Kagan, R. y Schlosber, S. (1989). *Families in Perpetual Crisis*. Nueva York: Norton and Company.
- Linares, J. L. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. En M. Coletti y J. L. Linares (comps.). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós.
- Lindsey, D.; Martin, S. y Doh, J. (2002). The failure of intensive casework services to reduce foster care placements: An examination of family preservation studies. *Children and Youth Services Review*, 24, 743-775.
- Lorenzo, J. (1993). Intervención profesional con familias multiproblema desde los servicios sociales municipales. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 153-168.
- Mazer, M. (1972). Characteristic of multiproblem house hold: A study in psychosocial epidemiology. *American Journal of Orthopsychiatry*, 4, 23-54.
- McNeil, C. y Herschell, A. (1998). An essay for practitioners. Treating multiproblem, high stress families: suggested strategies for practitioners. *Family Relations*, 47, 259-262.
- Minuchin, S.; Montalvo, B.; Guerney, B.; Rosman, B. y Schumer, F. (1967). *Families of the Slums: An exploration of their Structure and Treatment*. Nueva York: Basic Books.
- Navarro, I. (2002). *Intervención psicosocial con familias multiproblemáticas: la perspectiva ecológica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Oliva, V. y Michelena, A. (2009). *El caso, el contexto y la trama. Narrativas que demandan nuevos desenlaces*. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de <http://www.etfsantpau.com/mediapool/67/674939/data/OLIVA.pdf>.
- Pakman, M. (2006). Reducción del riesgo en familias multiproblemáticas: la micropolítica de la justicia social en la asistencia en salud mental. *Terapia familiar y de pareja*, 42, 698-717.
- Powell, M. y Monahan, J. (1969). Reaching the reject trough multifamily group therapy. *International Journal of Groups Psychotherapy*, 19, 35-43.
- Ramos, R.; Borrego, M. y Sanz, A. (2006). La construcción de la demanda en familias multiproblemáticas (II), una investigación clínica. *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 17, 111-127.
- (2007). Propuestas para un abordaje sistémico con familias multiproblemáticas. *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 18, 55-162.
- Rodríguez, A. (2006). *Concepto de familias multiproblemáticas*. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.psicooactiva.com/arti/default.asp?id=40&dp=0>.

- Scott, D. (1959). *Multiproblem Families as a Concern to the Community*. Victorian Council of Social Services.
- Selig, A.L. (1976). The myth of the multi-problem family. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46, 526-532.
- Sharlin, S. y Shamai, M. (1995). Intervention with families in extreme distress (FED). *Marriage and Family Review*, 21, 91-122.
- Sousa, L. (ed.) (2008). *Strengthening Vulnerable Families*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Thierney, L. (1976). *Excluded Families*. Nueva York: Columbia University Press.
- Voiland, A. (1962). *Family Casework Diagnosis*. Nueva York: Columbia University Press.
- Walsh, F. (1996). *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*. *Family Process*, 35, 261-281.
- Watzlawick, P.; Weakland, J. H. y Fish, R. (1986). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Wynne, L. C. (1984). Un modelo epigenético de procesos familiares. En C. Falicov (comp.). *Transiciones en la familia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Relación entre el autoconcepto y la percepción de la crianza en madres adolescentes y adultas

Ana Catherine Reyes Castillo,
Abigail Yaveth Rivera Valerdi
e Iris Xóchitl Galicia Moyeda

RESUMEN

La maternidad requiere un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias, por lo cual, si una mujer ha logrado alcanzar un autoconcepto adecuado, es probable que contribuya positivamente a su percepción de crianza con sus hijos. Se efectuó un estudio para identificar la existencia de diferencias en el autoconcepto y actitud hacia la crianza entre madres adolescentes y madres adultas. Participaron 45 mujeres divididas en tres grupos: *a)* adolescentes, *b)* madres adolescentes, *c)* madres adultas, a

ABSTRACT

Motherhood requires a process of adaptation to new circumstances and roles to play. If a woman, adult or adolescent, has achieved an adequate self-concept, it is likely to contribute positively to their perception of their parenting. In order to identify whether there are differences between self-concept and attitude towards raising, amongst adolescent and adult mothers, a comparative descriptive study was conducted, with an intentional sample of 45 women, divided into 3 groups: a) adolescent mother,

ANA CATHERINE REYES CASTILLO, ABIGAIL YAVETH RIVERA VALERDI, IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA. Facultad de Estudios Superiores de Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México. [iris@servidor.unam.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, pp. 45-73.
Fecha de recepción: 28 de marzo de 2012 | Fecha de aceptación: 29 de enero de 2013.

quienes se les aplicó el Cuestionario de Crianza Parental y la Escala de Tennessee de Autoconcepto. No se encontraron diferencias significativas entre madres adolescentes y madres adultas en la percepción de crianza, pero sí en el autoconcepto.

PALABRAS CLAVE

Estilos de crianza, maternidad adolescente, autovaloración

b) adolescent mothers, and c) adult mothers. The Parental Raising Questionnaire and the Tennessee Self Concept Scale were applied. The results indicate was a difference between these adolescent and adult mothers in self-concept and no significant differences in the perception of raising.

KEYWORDS

Upbringing styles, adolescent motherhood, self evaluation

Ser madre es una experiencia que la mayoría de las mujeres pasan en algún momento de su vida como parte de su desarrollo de ciclo vital. En general, podemos afirmar que la maternidad es un evento enormemente impactante y complejo para la mayoría de las mujeres que se convierten en madres por primera vez, sean adolescentes o adultas, puesto que es una ardua transición en la vida evolutiva que conlleva dar respuestas a nuevas demandas, nuevos retos, situaciones que no se habían vivido; implica una modificación de la vida cotidiana, un cambio de hábitos, aprendizaje, desarrollo de otras habilidades y destrezas, es decir, una serie de modificaciones que permitan enfrentar la situación; sin embargo, la madre no sólo echará mano de los nuevos aprendizajes que va adquiriendo día a día conforme vive su maternidad, sino que utilizará recursos previamente aprendidos para enfrentar situaciones estresantes que le han funcionado con anterioridad, si bien, no en las mismas condiciones, sí en situaciones que le produzcan sensaciones similares.

Existen autores que, a pesar de reconocer que la maternidad es difícil tanto en adultas como en adolescentes, no dejan de hacer énfasis en que las adolescentes viven una doble crisis, puesto que, si bien el embarazo ya en sí es complejo porque entraña una serie de cambios, se afrontan, al mismo tiempo, otros propios de la adolescencia. De alguna manera, las adoles-

centes embarazadas se ven obligadas a adoptar un rol característicamente adulto sin contar, a veces, con la madurez psicológica necesaria (Sánchez e Hidalgo, 2002). Al respecto, Issler (2001) menciona que la madre adolescente presenta distintas actitudes hacia su maternidad según su periodo de desarrollo; por ejemplo, la madre que se ubica en la etapa de la adolescencia temprana (de 10 a 13 años) percibe la maternidad como una fantasía, no proyecta planes a futuro con su pareja y, durante la gestación, puede llegar a mostrar trastornos emocionales: depresión y aislamiento. En tanto que, en la adolescencia media (de 14 a 16 años), la actitud hacia la maternidad puede ser ambivalente, de orgullo y de culpa; asimismo, puede percibirse como una amenaza o una oportunidad que le brindará madurez. Las madres adolescentes en este rango de edad ven al padre como una esperanza para el futuro. Si el embarazo ocurre en la adolescencia tardía (de 17 a 19 años), la maternidad es apreciada como una forma de consolidar la intimidad con la pareja y comprometer al padre como un futuro compañero; además, las jóvenes desarrollan una gran preocupación por su papel de madres.

En cuanto a las prácticas maternas de cuidados hacia los hijos, en diversas investigaciones se ha detectado que las madres adolescentes tienen una alta probabilidad de tener prácticas de cuidado riesgosas debido a que poseen escasa información sobre el desarrollo infantil o, en otros casos, información distorsionada. Además, exhiben menos interacción maternal, conductas de afecto, estimulación y responsabilidad, y presentan actividades más punitivas o no responsivas con sus hijos. Sin embargo, los patrones de comportamiento de las madres adolescentes hacia sus hijos van modificándose con el paso del tiempo y por la interacción que entablan con otros adultos implicados en el cuidado (Secco, Ateah, Woodgate y Moffat, 2002; Galicia, Jiménez, Pavón y Sánchez, 2006).

Es factible suponer que el tiempo transcurrido de la maternidad y la diversidad de situaciones a las que se enfrentan las madres son elementos que les ayudan a desarrollar una mejor concepción de su maternidad. Lo anterior sugiere que, la actitud de la madre, sea ésta adolescente o adulta, hacia la crianza de sus hijos estará influida no sólo por la etapa de su vida sino por las diversas experiencias de su entorno inmediato que le

permitan enfrentar y desempeñar su papel de madre. De ahí que no sea posible suponer que las madres adolescentes sostengan prácticas riesgosas o diferentes a las de cuidado de las madres adultas. Por ejemplo, los aportes de Baranowski, Schilmoeller y Higgings (1990) y de Leadbeater, Way y Hoglund (2001) revelan similitudes en las conductas disciplinarias en madres de esos dos grupos de edad, así como en el conocimiento y la aplicación de los cuidados necesarios para los bebés.

Para abordar tal suposición, en el presente trabajo esas prácticas maternas de cuidados hacia los hijos se analizan con el marco de estilos de crianza también denominados estilos parentales, estilos de educación familiar o prácticas parentales de crianza, y por ellos se entiende los comportamientos y actitudes de los padres respecto de los hijos. En líneas generales, las pautas de crianza demandan la combinación de dos dimensiones: por un lado, lo relativo al apoyo o afecto parental, que involucra la sensibilidad de los padres hacia los hijos, motivando la autonomía, autoafirmación y autorregulación. Asimismo, incluye bajos niveles de castigo físico, uso del razonamiento, buena comunicación, expresión de las emociones, afecto o calor emocional, sensibilidad y confianza, lo cual favorece el desarrollo adaptativo del niño. Por otro lado, alude al control o exigencia parental, que implica las demandas parentales y los esfuerzos disciplinarios con el objetivo de lograr la adaptación social de sus hijos, lo cual puede derivar en una crianza restrictiva, controladora, en un estilo autocrático y afirmación de poder, castigo, autoritarismo, fuerza la obediencia y obliga al sometimiento (Clerici y García, 2011; Ramírez, 2005; Roa y Del Barrio, 2001).

De ese modo, el estilo de crianza se entiende como las tácticas utilizadas por los padres para influir, educar y orientar a sus hijos en su integración social, modular y encauzar las conductas de los hijos, considerando el educar como una tarea multifacética y cambiante, difícil de categorizar; no obstante, involucra el tipo de disciplina, el tono de relación, la comunicación y las formas de expresar afecto.

La manera en que los estilos de crianza se manifiestan en los padres se mide a partir de diversos factores que pueden dividirse en tres grupos:

a) los relativos al contexto donde se desarrolla la interacción, como las características de la vivienda, momento histórico, social o cultural; b) los relacionados con el niño, como la edad, sexo, orden de nacimiento, personalidad; y c) los asociados con los padres, por ejemplo, el sexo, experiencia previa, personalidad, nivel educativo, educación, creencias y expectativas (Ramírez, 2005). Respecto de este último grupo, también puede apreciarse la influencia de la etapa de la vida que cursan las madres. En este trabajo, se tiene interés en explorar los estilos de crianza en función de si ellas son adultas o adolescentes, atendiendo a la percepción que la madre posee sobre su propia crianza con sus hijos. Metodológicamente, en el estudio de las prácticas de crianza, la fuente de información, por lo general, son los propios padres. Así pues, es posible presumir que el estudio de los estilos de crianza a través de una autoevaluación que la madre efectúa respecto de su desempeño puede conectarse con el autoconcepto.

Éste se considera una construcción de cómo el individuo se percibe y valora a sí mismo y se forma a través de múltiples experiencias socioculturales a lo largo de todo el ciclo vital. El autoconcepto se conforma por varias dimensiones, entre las que destacan las cognitivas, las afectivas y las conductuales (Alonso-García y Román-Sánchez, 2003), y cumple funciones referidas a la autorregulación. Diversas aproximaciones psicológicas han dado cuenta del autoconcepto; en la actualidad destaca la multidimensional, la cual plantea que los individuos se juzgan de manera diferente en cada dominio, brindando un perfil de autovaloración particular en cada uno, pero formando parte de un autoconcepto global. En esta investigación, se retoman los fundamentos teóricos de William Fitts (1965), quien define la perspectiva multidimensional del autoconcepto “como un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquellos que le pueden conducir a una rehabilitación o autorrealización”.

Se han empleado distintos instrumentos para valorar el autoconcepto, entre ellos destaca el propuesto por Fitts (1965), quien especifica que se trata de un “conjunto multifásico de percepciones y expectativas con respecto a las habilidades, limitaciones, conductas típicas, relaciones con otros, y

sentimientos positivos y negativos de valores personales”. La estructura del autoconcepto consta de tres dimensiones en las que se estructura la experiencia sensible del sujeto y que constituyen los factores internos: identidad (predominio del componente cognitivo), autosatisfacción (área afectiva) y conducta (referida al área comportamental). Además, existen cinco factores externos que abarcan todo el campo experiencial del sujeto y que son ser físico, ser ético-moral, ser personal, ser familiar y ser social. De tal suerte que las actitudes hacia uno mismo, en cada uno de los cinco factores de experiencia, tienen un componente cognitivo (identidad), un componente afectivo (autosatisfacción) y un componente comportamental (conducta).

El autoconcepto se va desarrollando a lo largo de la vida. En los años escolares, se amplía mediante la acumulación de una gran variedad de imágenes de sí, provista por la riqueza de experiencias sociales que tiene el niño y con ello comienza a ampliar el conjunto de percepciones de sí mismo que poseía en edades anteriores (L'Écuyer, 1985). Durante la adolescencia, el proceso de conformación del autoconcepto adquiere una importancia trascendental por ser una etapa donde convergen cambios físicos, psicológicos y socioculturales. Durante la pubertad, los cambios físicos se acentúan y es inevitable que surjan comparaciones entre los adolescentes, lo que entraña una autoevaluación encaminada a aclarar sus valores, aceptar su imagen y evaluar sus redes sociales y de apoyo (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). Por ello, resulta relevante el estudio del autoconcepto en este nivel de edad donde el adolescente exhibe una serie de cambios para diferenciarlo de la adolescente que, además de vivir esta etapa crítica, atraviesa por la experiencia de la maternidad. Atendiendo a eso, Mestre y Samper (2001) refieren que, en este periodo evolutivo, la identidad incluye ideas y sentimientos propios acerca de uno mismo, así como la perspectiva de convergencia entre estas ideas, sentimientos y roles potenciales (opciones ocupacionales, relaciones, creencias y valores), lo cual ayuda en la formación del autoconcepto. Asimismo, Amar y Hernández (2005) consideran que es más probable que los adolescentes que han conseguido el logro de la identidad estén adaptados a diferentes situaciones sociales.

Si bien la maternidad no es una situación meramente social, sí requiere de un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias y funciones a desempeñar por parte de la madre. Por ello, si la madre adolescente ha adquirido un óptimo desarrollo de su identidad, es factible que contribuya de manera positiva a su adaptación a esta nueva condición. El papel del autoconcepto resulta esencial para la integración de la personalidad, en la motivación del comportamiento y en el desarrollo de la salud mental de la futura madre, lo que puede hacer que la maternidad pueda ser vivida como una crisis, o bien, como una transición dentro del ciclo vital. El autoconcepto se va construyendo a partir de las experiencias del sujeto y de las personas significativas que la rodean y, en función de cómo se viva la maternidad es posible que se relacione con el autoconcepto de la adolescente.

A este respecto, Valdivia y Molina (2003) plantean que las adolescentes embarazadas poseen un pobre autoconcepto de sí mismas, lo que también fue visto por Salinas y Armengol (1992), que encontraron un bajo nivel de autoconcepto general, poca confianza en sí mismas, sentimientos ansiosos y depresivos. Amar y Hernández (2005) investigaron el autoconcepto en adolescentes embarazadas primigestas y hallaron resultados similares a los anteriores: las características en las dimensiones del autoconcepto de adolescentes embarazadas indican una tendencia baja. No obstante, en esta investigación se alude a que tales resultados pueden asociarse con las vivencias que como adolescentes deben enfrentar; por ejemplo, la construcción de la identidad, presentar conductas adecuadas frente a sus padres y sus pares, mostrarse físicamente aceptables, entre otros aspectos; vivencias que ya, en sí, son lo suficientemente complicadas para cualquier joven. Esta consideración derivaría en un contraste de estos resultados con una población de adolescentes no madres, que pudiera diferenciar el autoconcepto en ambas condiciones (adolescente madre y adolescente no madre).

De tal suerte, un elemento a trabajar en este análisis consiste en la valoración del autoconcepto de las adolescentes, dependiendo de si son madres o no. Identificar cuáles son los aspectos del autoconcepto que están presentes en ambos grupos de adolescentes podrá dilucidar cuáles de

ellos se ven afectados por la maternidad; para ello, se valorará, además, el autoconcepto de madres adultas con el fin de lograr en forma más precisa tal caracterización. Debido a que se había postulado que los estilos de crianza pueden ser afectados por la edad en la que se presenta la maternidad, otro aspecto a analizar es si existe alguna diferencia en la percepción que las madres tienen acerca de la crianza que ellas desempeñan a partir de si son adolescentes o adultas. Asimismo, se indagará si existe alguna relación entre el autoconcepto y la actitud de crianza en las madres dado que se supone que la percepción que posean de sí mismas debe guardar relación con el modo en cómo interpretan sus prácticas cotidianas de cuidado y disciplina con sus hijos. De igual manera, se identificará si dicha relación exhibe diferencias con base en las edades de las madres.

Método

PARTICIPANTES

Participaron 45 mujeres divididas en tres grupos. El grupo 1 estuvo integrado por 15 madres adolescentes (entre 15 y 20 años de edad). El grupo 2 lo conformaron 15 madres adultas (entre 21 y 30 años de edad). El grupo 3 fue de adolescentes no madres en edades de entre 15 y 20 años. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de selección intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

INSTRUMENTOS

Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M), forma para la madre sobre el niño (Parent Child Relationship Inventory), de Gerard (1994). Consta de 78 ítems distribuidos en ocho escalas (tabla 1). La puntuación a cada ítem se realiza en una escala tipo Likert de cuatro puntos que va desde muy de acuerdo hasta total desacuerdo.

Tabla 1. Subescalas del Cuestionario de Crianza Parental (peri-m)

<i>Subescala</i>	<i>Descripción</i>
Apoyo	Mide el nivel de apoyo social y emocional que la madre está recibiendo.
Satisfacción en la crianza	Aporta la cantidad de placer y satisfacción que se percibe por ser madre.
Compromiso	Valora el grado de interacción y el conocimiento que la madre tiene del hijo.
Comunicación	Se centra en la percepción de la madre acerca de la efectividad de la comunicación con su hijo.
Disciplina	Examina la experiencia de la madre sobre la disciplina que logra plantear a su hijo, basada en criterios firmes.
Autonomía	Mide la habilidad de la madre para estimular la independencia del hijo.
Distribución del rol	Evalúa las actitudes de las madres acerca del papel que desempeña el género en la crianza.
Deseabilidad social	Valora la tendencia de los sujetos a responder en forma distorsionada, dado que prevalece más el ideal de convivencia y el deseo de que todo sea bueno, que lo que ocurre en realidad.

Escala de Tennessee de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) de Fitts (1965). Está constituida por cien ítems distribuidos en ocho escalas (tabla 2). La puntuación a cada ítem se efectúa en una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde completamente falso (1) hasta completamente cierto (5).

PROCEDIMIENTO

Las participantes de los dos primeros grupos se seleccionaron intencionalmente con base en los siguientes criterios: para el grupo 1: *a*) haber sido madre durante la adolescencia (entre los 14 y 19 años) y *b*) ser menor de 21 años en el momento del estudio. Para el grupo 2, sólo se requirió haber sido madre en edad adulta (entre los 21 y 30 años). La búsqueda inicial de las participantes se hizo a través de conversaciones directas con personas conocidas —técnica de la bola de nieve—, quienes sugirieron a las participantes, acorde con los criterios ya señalados. Posteriormente, se

Tabla 2. Subescalas de Escala de Tennessee de Autoconcepto

Subescala	Descripción
Identidad	La forma en que el sujeto describe su identidad básica; indica cómo se ve a sí mismo y responde a “¿cómo soy yo?” (representación cognitiva).
Autosatisfacción	Refleja el nivel de satisfacción consigo mismo, es decir, de autoaceptación. Responde a “¿cómo me siento?”.
Conducta	Indica la medida en que el sujeto se percibe en el plano del comportamiento; evalúa si su comportamiento es coherente con su autoconcepto. Responde a “¿qué hago conmigo mismo?”.
Yo físico	Se refiere al punto de vista del sujeto sobre su cuerpo material, el estado de salud, el aspecto físico, su capacidad y su sexualidad.
Yo ético-moral	Hace referencia a la percepción del sujeto sobre su propia fuerza moral, su relación con Dios, su convicción de ser una persona buena y atractiva moralmente, la satisfacción con su propia vida religiosa (o la ausencia de ella).
Ser personal	Se refiere a la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad con independencia de su físico y de sus relaciones con los demás.
Ser familiar	Refleja el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia y como perteneciente a un círculo restringido de amigos.
Ser social	Tiene que ver con el sí mismo percibido en su relación con los otros. Alude al sentido, a la capacidad de adaptación de un sujeto y al valor de su interacción social con las otras personas en general.

procedió a contactar con la posible participante, a la cual se le informaba acerca de las condiciones del estudio y se le pedía su consentimiento en forma verbal y escrita con el compromiso de que la información que proporcionara sería confidencial y se emplearía únicamente para efectos de la investigación. Por lo general, la aplicación de los instrumentos se realizó en el hogar de las participantes, en un área lo más tranquila posible y alejada de distractores. El grupo 3 se integró por chicas adolescentes que no hubiesen sido madres y que se encontraran estudiando en el primer semestre del bachillerato. Se acudió a un CCH de la zona norte del Distrito Federal y se hizo contacto personal con diversas jóvenes que estaban realizando alguna consulta en la biblioteca de su escuela, a quienes se

les informó de las características del estudio y se les solicitó su participación. Las que aceptaron firmaron un consentimiento escrito, en el cual se estipulaba que existía el compromiso por parte de las investigadoras de mantener la confidencialidad de la información y que ésta sólo se usaría para fines de la investigación. Los instrumentos se aplicaron en un lugar de la biblioteca que estuviese lo más alejado posible de otros asistentes y en el que la participante se hallara cómoda.

Resultados

Características demográficas de la muestra estudiada: el grupo 1, de madres adolescentes, reportó tener en promedio una edad de 17 años cuando se embarazó por primera vez. En lo que respecta a su estado civil, 40% eran solteras, 33.3% casadas y 26.7% vivían en unión libre. La escolaridad reportada de las participantes fue 40% con preparatoria, 26.7% con primaria, 13.3% con técnica, 13.3% con secundaria y 6.7% con licenciatura. En cuanto a la ocupación, se encontró que 60% eran empleadas, 20% estudiantes y 20% amas de casa. Por último, referente al número de hijos, 93.2% tenían un solo hijo, mientras que 6.7% tenían dos hijos. En el grupo 2, la edad promedio de las participantes en el momento de su primer embarazo fue de 26 años. En cuanto a su estado civil, 66.7% eran casadas, 13.3% solteras, 6.7% vivían en unión libre, 6.7% separadas y 6.7% viudas. La distribución de los porcentajes relacionados con la escolaridad de las participantes de este grupo fue la siguiente: 60% contaban con licenciatura, 13.3% preparatoria, 13.3% secundaria, 6.7% técnica y 6.7% primaria. En cuanto a la ocupación de las participantes, se observó que en 46.7% de los casos estaban empleadas en algún trabajo, 26.7% eran amas de casa, 13.3% eran estudiantes y 13.3% trabajaban por cuenta propia. Finalmente, en lo referente al número de hijos, 46.7% tenían un hijo, 40% dos, 6.7% cuatro y 6.7%, seis hijos. El grupo 3, compuesto por adolescentes de entre 15 y 20 años no madres, tuvo una edad promedio de 16 años; 100% eran solteras y 100% se dedicaban a estudiar el bachillerato.

Descripción del autoconcepto

En la tabla 3 se presentan las medias de los puntajes obtenidos en la Escala de Autoconcepto en los tres grupos: adolescentes no madres, madres adolescentes, madres adultas.

Como se observa en la tabla 3, las medias de las madres adultas puntúan más alto en la mayoría de las subescalas de autoconcepto: yo ético-moral, ser personal, ser social, autosatisfacción, identidad y conducta. Lo anterior nos indica que las madres adultas se perciben con mayor fuerza moral, mayor satisfacción en su religión y mejor concepción de sí mismas moralmente. En cuanto al ser personal, poseen una mejor autopercepción sobre sus valores interiores y su sentimiento de adecuación como persona, además de valorar mejor su personalidad independientemente de su físico. Referente al ser social, nos muestra que mantienen una relación más adecuada con los otros y su capacidad de adaptación es mayor, así como el valor que le otorgan a sus interacciones sociales. El puntaje alto en autosatisfacción refleja un mayor nivel de satisfacción consigo mismas. Se demuestra que en la subescala de identidad tienen una mayor claridad para describirse como personas. Por último, la escala en la que puntúan

Tabla 3. Medidas de los puntajes obtenidos en la Escala de Autoconcepto en los tres grupos

<i>Escala de Tennessee de Autoconcepto</i>			
<i>Subescalas</i>	<i>Adolescentes no madres Medias</i>	<i>Madres adolescentes Medias</i>	<i>Madres adultas Medias</i>
Yo físico	72.33	65.33	68.27
Yo ético-moral	68.20	65.27	71.93
Ser personal	71.07	64.33	71.53
Ser familiar	71.53	65.87	68.20
Ser social	65.53	59.53	67.93
Autosatisfacción	9.73	11.40	13.07
Identidad	10.33	8.80	11.13
Conducta	5.40	5.47	5.73

más alto que el resto es en la de conducta, la cual se refiere a la coherencia con la que actúan con su autoconcepto, aunque la diferencia con los otros grupos es mínima.

De acuerdo con la tabla 3, las adolescentes no madres puntúan más alto que las madres adolescentes o las madres adultas en dos subescalas: yo físico y ser familiar; es decir, el punto de vista de las adolescentes no madres respecto de su cuerpo, su estado de salud, su aspecto físico, su capacidad y sexualidad es mejor que el de las madres adolescentes y el de las madres adultas; al igual que le dan un sentimiento de valoración e importancia mayor al hecho de ser miembro de una familia y pertenecer a un círculo restringido de amigos.

Aunque el grupo de madres adolescentes puntuó más bajo en las subescalas que los demás grupos, cabe mencionar que, después de las madres adultas, el grupo que puntúa más alto es el de las madres adolescentes en dos subescalas, incluso sobre las adolescentes no madres: autosatisfacción y conducta; se muestran más satisfechas consigo mismas que las adolescentes no madres, al mismo tiempo que presentan mayor coherencia entre su comportamiento y su autoconcepto.

Se aplicó un análisis de varianza unifactorial ANOVA para identificar diferencias significativas entre los tres grupos en cada una de las subescalas de la Escala de Tennessee de Autoconcepto. Se detectaron diferencias significativas sólo en dos escalas: ser social ($F = 3.619, p = .035$) y autosatisfacción ($F = 3.760, p = .031$). Para encontrar los grupos en los cuales se hallaban tales diferencias, se hizo la prueba *post hoc* de Scheffé y se observó que, en la subescala de ser social, las madres adultas puntúan más alto en comparación con las madres adolescentes ($F = -8.400, p = .042$); es decir, las madres adultas exhiben de manera significativa una mayor capacidad de adaptación e interacción en el plano social que las madres adolescentes. En la subescala de autosatisfacción, las madres adultas cuentan con puntajes más altos respecto de las adolescentes no madres ($F = 3.333, p = .031$). Lo anterior nos dice que las madres adultas se sienten más satisfechas consigo mismas que las adolescentes no madres.

Análisis de crianza parental (PCRI-M)

Con la finalidad de detectar posibles diferencias en la crianza de las madres adultas y las adolescentes, se aplicó el estadístico *t* de Student a las medias obtenidas en cada uno de los factores del instrumento en los dos grupos de madres. En la mayoría de sus medias, las madres adultas puntúan más alto que las madres adolescentes, a excepción de la subescala de apoyo; sin embargo, no hay diferencias significativas entre ellas en cuanto a su actitud hacia la crianza (tabla 4). Las discrepancias más altas, localizadas entre ambos grupos se encuentran en las subescalas de satisfacción con la crianza y disciplina, con una diferencia de medias de 2 133 y 2 000, respectivamente, lo que podría apuntar a que las madres adultas están más satisfechas con el modo en que se perciben siendo madres y consideran poseer más habilidades para estimular el buen comportamiento de sus hijos. No obstante, debe reiterarse que no es una diferencia significativa.

Tabla 4. Medias de los puntajes obtenidos en el PCRI-M en los grupos de madres adolescentes y madres adultas, diferencia entre esos puntajes, valor de la prueba *t* de Student y nivel de significancia

<i>Subescalas PCRI-M</i>	<i>Madres adolescentes medias</i>	<i>Madres adultas medias</i>	<i>Diferencia entre medias</i>	<i>t de Student</i>	<i>Nivel de significancia</i>
Comunicación	28.00	29.07	1.067	-.709	.484
Disciplina	32.07	34.07	2.000	-.844	.406
Satisfacción con la crianza	32.53	34.67	2.133	-1.164	.254
Autonomía	25.20	26.93	1.733	-1.688	.102
Compromiso	43.20	43.47	0.267	-.129	.899
Apoyo	25.53	24.13	1.400	.788	.438
Distribución del rol	26.00	26.13	0.133	-.102	.920
Deseabilidad social	13.60	14.60	1.000	-.992	.329

Relación entre actitud hacia la crianza y autoconcepto en madres adolescentes

Con la intención de identificar si había una asociación entre las variables analizadas en este estudio, se efectuó una correlación por medio de la r de Pearson con las puntuaciones del PCRI-M y la Escala de Tennessee de Autoconcepto obtenidas por las madres adolescentes. En la tabla 5, se exhiben los datos del grupo de madres adolescentes cuyo índice de correlación fue mayor a 0.5 y el nivel de significancia, menor a .05. La percepción que ellas tienen acerca de la efectividad de la comunicación con su hijo se relaciona en forma directa con su propio sentimiento de valoración e importancia como integrante de una familia (ser familiar) y como perteneciente a un círculo restringido de amigos (ser social), así como con su relación con los otros, su capacidad de adaptación y el valor de su interacción social con las otras personas en general.

La disciplina que logra plantear a su hijo, basada en criterios firmes, mantiene una relación con el yo físico, es decir, con el punto de vista que tiene sobre su cuerpo, su estado de salud, su aspecto físico, su capacidad

Tabla 5. Correlaciones mayores a .500 que resultaron significativas entre los puntajes en diversas subescalas del PCRI-M y la Escala de Autoconcepto obtenidos en el grupo de las madres adolescentes

<i>PCRI-M/ Autoconcepto</i>	<i>Yo físico</i>	<i>Yo ético- moral</i>	<i>Ser personal</i>	<i>Ser familiar</i>	<i>Ser social</i>	<i>Conducta</i>
Comunicación				.697**	.521*	
Disciplina	.750**	.533*	.586*			
Satisfacción con la crianza	.646**			.649**	.583*	
Apoyo	.750**	.592*	.608*	.698**	.724**	
Distribución del rol						-.610*
Deseabilidad social	-.648**	-.617*		-.736**	-.767**	

* Significancia al nivel de 0.05.

** Significancia al nivel de 0.01.

y su sexualidad; también, la disciplina se relaciona con el yo ético-moral, a saber, con la percepción sobre su propia fuerza moral, su convicción de ser una persona buena y atractiva moralmente y la satisfacción con su propia vida religiosa (o la ausencia de ella); así como, por último, con el ser personal (con la percepción sobre sus valores interiores, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad).

La satisfacción con la crianza o el placer que le produce ser madre influye en su sentimiento de valoración dentro de su familia, así como en su interacción con otras personas. El nivel de apoyo social y emocional que la madre adolescente está recibiendo se correlaciona con la percepción de su físico, la satisfacción de su vida moral o religiosa, su sentimiento de adecuación como persona y su propia valoración dentro de una familia y en la sociedad en general.

En cuanto a la distribución del rol que desempeña el género en la crianza, se asocia con su propio comportamiento. Es importante especificar que un puntaje bajo en la distribución del rol revela que las actitudes y creencias de la madre acerca del papel que desempeña el género en la crianza son rígidas y que el reparto de las funciones en la crianza están delimitadas en cuanto al género (por ejemplo, una madre no puede trabajar, porque considera que descuida a los hijos); un puntaje alto en distribución del rol se vincula con la flexibilidad y equitatividad en las creencias y actitudes de las funciones que pueden desempeñar tanto el padre como la madre. El que la correlación sea negativa nos demuestra que, a menor distribución del rol, mayor es la coherencia del comportamiento con dichas creencias; y por el contrario, a mayor distribución del rol, menor rigidez en su comportamiento con respecto a su papel puesto que tienen mayor alternativa de conductas a elegir.

La deseabilidad social correlaciona negativamente con el yo (físico y ético-moral) y el ser (familiar y social); en otras palabras, entre mayor distorsión de sus respuestas para hacer parecer las cosas más buenas de lo que son, menor la aceptación de su persona, de sus valores y de las relaciones con los miembros de su familia y la sociedad en general. Por el contrario, a menor distorsión de sus respuestas y aceptación de su reali-

dad, mayor conformidad con su persona y sus relaciones tanto familiares como sociales.

Relación entre actitud hacia la crianza y autoconcepto en madres adultas

De manera semejante al caso de las puntuaciones de las madres adolescentes, en las de las madres adultas se efectuó una correlación por medio de la r de Pearson entre el PCRI-M y la Escala de Tennessee de Autoconcepto para identificar si había una asociación entre las variables analizadas.

Los resultados de la prueba r de Pearson aplicada en las puntuaciones de madres adultas pueden consultarse en la tabla 6. En ella, se aprecia que el ser personal, es decir, sus sentimientos de adecuación como persona, correlaciona positivamente con comunicación, satisfacción con la crianza y compromiso, lo que sugiere que, a mayor puntaje en ser personal, mayor será su comunicación al relacionarse con sus hijos. Esto contribuye en ellas a una valoración interior de sus habilidades comunicativas, mayor placer y satisfacción percibirán por ser madres y mayor grado de interacción y conocimiento que la madre tiene de su hijo.

Tabla 6. Correlaciones mayores a .500 y significativas entre los puntajes en diversas subescalas del PCRI-M y la Escala de Autoconcepto obtenidos en el grupo de las madres adultas

<i>PCRI-M/ Autoconcepto</i>	<i>Ser personal</i>	<i>Ser familiar</i>	<i>Ser social</i>
Comunicación	.731**		
Satisfacción con la crianza	.628*		
Autonomía		.722**	
Compromiso	.708**		
Distribución del rol			.661**
Deseabilidad social		.530*	

* La correlación es significativa al nivel 0.05.

** La correlación es significativa al nivel 0.01.

El ser familiar correlaciona en forma alta positivamente con autonomía y deseabilidad social, demostrando que, a mayor puntaje en el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia y como perteneciente a un círculo restringido de amigos, mayor habilidad tendrá la madre adulta para estimular la independencia del hijo y una mayor tendencia a que ella considere más el ideal de convivencia que lo que ocurre en realidad.

El ser social correlaciona con la distribución del rol, lo que significa que a mayor capacidad de adaptación y valoración de la interacción social, más flexibles serán las actitudes y creencias acerca del papel que desempeña en la crianza de sus hijos y las actividades estarán distribuidas más equitativamente entre el género de ambos padres.

Con la intención de contrastar las correlaciones en las escalas de PCRI-M y Autoconcepto entre madres adolescentes y madres adultas, se elaboró la tabla 7, donde *X* representa las correlaciones de las madres adolescentes y *O*, las correlaciones de madres adultas, descritas anteriormente.

Tabla 7. Comparación entre madres adolescentes y madres adultas de las correlaciones que se encontraron significativas entre los instrumentos PCRI-M y Autoconcepto.

<i>PCRI-M/ Autoconcepto</i>	<i>Yo físico</i>	<i>Yo ético- moral</i>	<i>Ser personal</i>	<i>Ser familiar</i>	<i>Ser social</i>	<i>Con- ducta</i>
Comunicación			O	X	X	
Disciplina	X	X	X			
Satisfacción con la crianza	X		O	X	X	
Autonomía				O		
Compromiso			O			
Apoyo	X	X	X	X	X	
Distribución del rol					O	X
Deseabilidad social	X	X		XO	X	

X: Madres adolescentes. O: Madres adultas.

Resulta interesante observar que ambos grupos correlacionan con el autoconcepto en la subescala de ser personal, ser familiar y ser social. El que ambos grupos presenten una o más correlaciones en las subescalas de ser personal, ser familiar y ser social en cuanto al autoconcepto nos podría indicar que esas subescalas pudieran ser determinantes y las que más influyen en la actitud hacia la crianza de los hijos; esto es probable que suceda debido a que son las subescalas más representativas del autoconcepto, puesto que abarcan las tres esferas más globales e inmediatas de la persona, oscilando de lo particular e individual hasta lo general o social, presentándose de manera creciente en el contexto en que las madres se desenvuelven.

En cuanto a la escala de crianza parental, las coincidencias entre ambos grupos en las correlaciones son en las subescalas de comunicación, satisfacción con la crianza, distribución del rol y la deseabilidad social, lo que nos dice que éstos son los aspectos que más se relacionan con el autoconcepto.

En lo relacionado con las coincidencias de ambos grupos en la correlación entre ser familiar y deseabilidad social, podemos inferir que la deseabilidad social es la forma en que las madres pretenden hablar y expresarse de su familia; la diferencia que existe es que la correlación en las madres adolescentes es negativa y en las adultas, positiva. En las madres adolescentes, entre mejor estén con su familia, la deseabilidad social será menor, pero en caso contrario, si las relaciones familiares no son adecuadas, la deseabilidad social aumentará y prevalecerá más el ideal de convivencia y deseo de que todo sea bueno que lo que ocurre en realidad, como una forma de protección ante la situación familiar. Por otro lado, en las madres adultas, entre mejor esté su familia, el ideal y deseo de que todo sea bueno aumentará también; sin embargo, si la situación familiar no es adecuada, son capaces de ser más realistas y observar lo que en ocurre en su ambiente familiar, sin idealizar.

Discusión

SOBRE EL AUTOCONCEPTO

En cuanto al análisis del autoconcepto, puede decirse, en general, que en las adolescentes es semejante en las que no son madres y en las que sí lo son; es decir, la maternidad de las adolescentes no influye de modo directo en su manera de percibirse y valorarse a sí mismas en relación con las adolescentes no madres. Hay que destacar que, aun cuando los puntajes más altos en todas las subescalas del instrumento entre estos dos grupos se dieron en las adolescentes no madres (excepto en la de autosatisfacción), estas diferencias no fueron significativas. Lo anterior concuerda parcialmente con la investigación efectuada por Amar y Hernández (2005), quienes encontraron que las adolescentes embarazadas mostraban una tendencia baja y promedio en cuanto a su autoconcepto. Dado que tales investigadores no compararon con otro grupo de adolescentes, podría suponerse, a raíz de los hallazgos actuales, que los puntajes bajos de autoconcepto en las adolescentes estudiadas por ellos pueden estar asociados con las vivencias que como adolescentes deben enfrentar; por ejemplo, la construcción de la identidad y no tanto con el embarazo o con la maternidad. De ahí que pudiera proponerse un estudio de autoconcepto con una muestra más amplia en donde se comparen mujeres adolescentes en diversas circunstancias.

La edad de las madres influye en forma parcial en la relación entre maternidad y autoconcepto: las madres adultas tuvieron puntajes más altos que las madres adolescentes; no obstante, la única subescala en la que hubo diferencias significativas fue en la de ser social. Esto indicaría, por ejemplo, que las madres adultas le dan un sentimiento de valoración e importancia mayor al hecho de pertenecer a un círculo de amigos. El que las madres adolescentes presenten bajos puntajes en este aspecto podría deberse a que se ven en la necesidad de limitar el tiempo dedicado a las interacciones sociales para emplearlo en el desempeño de su rol materno y se comparan con sus pares, que, al no tener esa obligación, destinan gran

parte de su tiempo a las relaciones sociales. Esta interpretación se sostiene en el hecho de que, durante la etapa de la adolescencia, el individuo tiene que enfrentarse al medio social y aprender sus normas y reconocerse como persona adulta para poder integrarse a él (Cabezzotti y Díaz, 1993). Por lo tanto, los adolescentes le otorgan mucha importancia a la aceptación de su propio grupo para evitar la crítica y el rechazo, situación que conduce a algunas adolescentes embarazadas a desarrollar un asilamiento hacia sus pares por la posibilidad de ser rechazadas o simplemente por no sentirse conformes con su situación social, lo cual se manifiesta en ocasiones como una percepción negativa de sí mismas. El hecho de que en las otras dimensiones del autoconcepto no se detecten diferencias relevantes atribuibles a la edad pudiera explicarse a partir de las observaciones de Thompson (1998), quien menciona que el autoconcepto es relativamente estable después de la niñez.

Un aspecto en el cual la maternidad parece influir en el autoconcepto es el relativo a la autosatisfacción. El análisis *post hoc* del ANOVA reveló diferencias significativas sólo entre el grupo de madres adultas y adolescentes no madres en favor de las primeras. Lo anterior denota que los dos grupos de madres, sin importar su edad, poseen mayor nivel de satisfacción, autoaceptación de los sentimientos y emociones que pueden influir en sus relaciones sociales y en el modo de verse a sí mismas. Tal pareciera que la maternidad les brinda a las adolescentes ese sentido de autorrealización como mujeres, quizás ello se deba a que la maternidad es un objetivo socialmente asignado. Algunos estudios han revelado cómo el embarazo puede ser conflictivo para algunas adolescentes, no todas, pero, conforme se acerca el parto, se empieza a aceptar la idea de ser madre, en especial cuando cuentan con redes de apoyo y su familia las acepta (Calessio, 2007). Cuando el bebé ya tiene varios meses, las adolescentes reportan esta nueva condición de ser madres como algo positivo y una realización plena con una parte de ser mujeres: la maternidad (Villanueva, Robles y Galicia, 2006). También, se ha observado que algunas adolescentes consideran el embarazo como un rito iniciativo para la vida adulta; esto ocurre principalmente en chicas que sufren de depresión, tienen inseguridad

de su atractivo físico, sus padres tienen matrimonios conflictivos o incluso son divorciados (Amar y Hernández, 2005; Lesser, Konniak-Griffin y Anderson, 1999). Se recomienda indagar más sobre la suposición de que la maternidad ayudaría a las adolescentes en su autoconcepto, pues habrá que considerar otras variables que pudieran incidir en la autosatisfacción. Controlar en diversos estudios otras variables vinculadas con las presentes en este estudio permitirá valorar la importancia de la maternidad en el autoconcepto de las mujeres y, en particular, en el de las adolescentes.

Es interesante mencionar que, en esta investigación, el área donde las adolescentes que no eran madres puntuaron más alto que las madres, adolescentes y adultas, fue únicamente en la subescala de yo físico, lo que podría indicar que están más satisfechas con su apariencia física; sin embargo, hay que destacar que estas diferencias no fueron significativas. Los resultados anteriores podrían deberse a que la adolescente que aún no ha tenido hijos no ha sufrido cambios drásticos en su físico más allá de los propios de su edad, a diferencia de aquella que se ha enfrentado a la maternidad, quien además ha atravesado de los cambios físicos de la adolescencia a los del embarazo. Cabe recordar que en la adolescencia se produce la integración de la nueva imagen corporal, la cual contribuye a la valoración de uno mismo, y los adolescentes desarrollan un conjunto de sentimientos y actitudes hacia su propio cuerpo, que a su vez, contribuye a la afirmación del sentimiento de identidad (Berryman, 1994). Así pues, las adolescentes que han experimentado el embarazo y la maternidad han sufrido muchos cambios y deben adaptarse a su nueva imagen corporal, lo que puede ser un proceso relativamente largo y, por ello, se encuentren bajos puntajes en el yo físico.

SOBRE LOS PATRONES DE CRIANZA

En lo relativo a la percepción que tienen las madres hacia la crianza de sus hijos, podría decirse que no está influida por la etapa de la vida en la que la mujer se convierte en madre, dado que no existen diferencias significativas entre las madres adolescentes y las adultas. Puede señar-

larse que, en las subescalas de satisfacción con la crianza, disciplina y autonomía, tuvieron mejores puntajes las madres adultas, aunque éstos no fueron significativos.

Estos resultados pudieran explicarse atendiendo a múltiples factores, como pueden ser la edad particular de las adolescentes, así como el tiempo que han experimentado la maternidad. En relación con este último punto, los datos de este estudio coinciden con la propuesta de Secco *et al.* (2002), la cual afirma que tanto las madres adolescentes como las adultas se sienten más competentes conforme transcurren los primeros 18 meses de vida de sus bebés. Asimismo, concuerda con los aportes de Baranowski *et al.* (1990) y de Leadbeater *et al.* (2001), quienes reportan, por ejemplo, no hallar diferencias entre las conductas disciplinarias en madres de esos dos grupos de edad ni tampoco en el conocimiento y aplicación de los cuidados necesarios para los bebés. Los autores referidos explican los hallazgos en términos de la eficacia materna; es decir, conforme las madres se van enfrentando a las prácticas de cuidado de los bebés, van aprendiendo a ser madres y se vuelven más confiadas en sí mismas. También, se alude a que las madres adolescentes adoptan los patrones de crianza de sus propias madres, las cuales son las que inicialmente proveen de cuidados a los bebés porque, por lo regular, cohabitan esas tres generaciones (Leadbeater *et al.*, 2001; Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004). Así, las pequeñas diferencias entre adultas y adolescentes pueden deberse a que ambas han desarrollado esa eficacia materna.

También es factible que estos resultados hayan sido influidos por la edad particular del grupo de madres adolescentes. En la adolescencia tardía, de 17 a 19 años, según Issler (2001), la maternidad se aprecia como una forma de consolidar una familia y la adolescente desarrolla una gran preocupación por su papel de madre, lo que la llevará a la búsqueda de nuevas estrategias para implementar con mayor firmeza la disciplina a sus vástagos. Esto puede ser aplicable a las madres adolescentes de este estudio, pues, pese a que tuvieron a su hijo a los 17 años en promedio, la edad promedio en la que se aplicó el estudio era de 18 años, 9 meses. Una vez atendidos dos aspectos ya mencionados, puede inferirse que, al igual que

la madre adulta, la adolescente va desarrollando con el paso del tiempo sus propias estrategias en la crianza y, por ello, no se detecten grandes diferencias en la percepción de la crianza en esos dos grupos de madres. Estos argumentos hacen pensar en la posibilidad de desarrollar estudios en los que se explore no sólo la edad de las madres, sino la de los hijos o el tiempo que la mujer tiene de ser madre para constatar si se corroboran los datos y suposiciones de este estudio.

Otro aspecto importante a considerar es el propio significado que las adolescentes dan a su maternidad. Si bien existen mayoritariamente investigaciones que muestran aspectos negativos de la maternidad adolescente, también hay abundante evidencia de que ello no ocurre como un hecho generalizado y que existen abundantes situaciones en que la maternidad es interpretada como algo positivo para las jovencitas. Muchas adolescentes reciben apoyo por parte de sus familiares y conocidos. El apoyo social es concebido como un factor favorable a la transición hacia la maternidad de las adolescentes y funciona como un refuerzo primordial de las adquisiciones necesarias para los cuidados del bebé. Además, la maternidad en la adolescencia posibilita un reconocimiento de la feminidad a las jóvenes a través de la capacidad de engendrar un hijo, les permite tener un nuevo estatus social; es decir, confirmarse como mujer. Asimismo, les proporciona la posibilidad de afirmar su independencia y de la capacidad de manejar su propia vida, aspiración que muchas adolescentes desean alcanzar y demostrar principalmente a sus padres. Con su nuevo rol, el de madre, las chicas adquieren una nueva posición que las diferencia de los demás integrantes del sistema familiar (Esteves y Menandro, 2005; Calesso, 2007). Es probable que en este estudio las madres adolescentes tuvieran un significado o actitud positiva hacia su maternidad y, por ello, las diferencias con las madres adultas fuesen mínimas. Dado que no fue explorado el significado de la maternidad en este análisis, se propone estudiarlo en futuras investigaciones para ver si influye en la percepción de la crianza en las madres y si exhibe un comportamiento diferencial entre adultas y adolescentes.

Sobre la relación entre los patrones de crianza y el autoconcepto

Atendiendo a la tabla en que se comparan las correlaciones de las puntuaciones del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) y la Escala de Tennessee de Autoconcepto de las madres adolescentes y las adultas, se advierte que, en las adolescentes, la relación es más consistente y amplia entre la percepción de su crianza parental y su autoconcepto, puesto que existen más subescalas en las que se encuentran correlaciones significativas. Caso opuesto al de las madres adultas donde existen menos casos de correlación entre las dos escalas antes citadas. En las madres adultas, sólo se halla relación entre tres de seis aspectos del autoconcepto (ser personal, familiar y social) con seis de los ocho aspectos de los patrones de crianza (comunicación, satisfacción con la crianza, compromiso, autonomía, deseabilidad social y distribución del rol); en tanto que en las adolescentes todos los aspectos evaluados de autoconcepto se asociaron con seis aspectos de la crianza, pero diferentes a los de las madres adultas. El único par de subescalas en que coincidieron las madres adolescentes y adultas fue en la deseabilidad social y el ser familiar, pero de manera opuesta; en otras palabras, la correlación entre estas subescalas fue positiva en las adultas y negativa en las adolescentes.

En conjunto, esas evidencias apuntan, de algún modo, a que hay una influencia mutua entre el autoconcepto y la percepción de la crianza en función de la edad de la madre. En la adolescencia se termina de afianzar o conformar el autoconcepto y las tareas referentes a la formación de la identidad aún no están concluidas, entonces es factible que el adolescente se encuentre en la búsqueda de tal identidad y que, por el momento, la halle en algunas circunstancias de su maternidad temprana, situación que está viviendo y definiendo en su contexto familiar y social. En algunas circunstancias, la maternidad es entendida como una forma de autoafirmación o como una manera de compensar insatisfacciones y vacíos generados por la falta de perspectivas en la vida (Calesso, 2007). A diferencia de las madres adolescentes, en las madres adultas la percepción que tienen de

sí mismas influye en menores aspectos en su actitud hacia la crianza. Esto quizás porque ya han afirmado su identidad y en ello la maternidad constituye un aspecto más a considerar, no el único, y porque no tienen la presión e influencia inmediata de la maternidad para conformar su identidad.

El elemento común en los dos grupos de madres, en la relación entre los dos instrumentos, fue el ser familiar y la deseabilidad social; es decir, la relación entre la importancia que conceden al hecho de ser miembros de una familia y la tendencia a responder en forma distorsionada a la realidad; pese a ello, se presenta de modo distinto en función de si son adultas o adolescentes. Los datos revelan que, cuando entre los integrantes de la familia no se conceden una importancia mutua, en las madres adolescentes existe una mayor tendencia a responder en forma distorsionada, deseando que todo sea mejor que lo que ocurre en realidad, como un modo de protección ante la situación familiar. En tanto que en las madres adultas, si la situación familiar no es adecuada, son capaces de ser más realistas y observar lo que sucede en su ambiente familiar, sin idealizaciones. Lo anterior habla de la manera de reaccionar de las adolescentes; en particular, con la necesidad de apoyo social que requieren. Cuando éste está presente, funciona como moderador de los sentimientos provocados por la gestación y la maternidad, siendo de especial relevancia el apoyo otorgado por las madres y la pareja de las adolescentes; en segundo término, queda el apoyo de los padres y de los hermanos de la familia de la pareja. Cuando el apoyo de ambos padres es percibido por las madres adolescentes, se detectan niveles elevados de satisfacción con la maternidad y de autoestima y menores índices de angustia y estrés (Calesso, 2007). Por esos motivos, es posible que se encuentre la relación inversa entre el ser familiar y la deseabilidad social entre las madres adolescentes y ello ocurra de diferente manera en las madres adultas, en las cuales el apoyo familiar posee importancia, pero en un nivel menor que en las madres adolescentes. Investigaciones que consideren el nivel de apoyo recibido por las madres adolescentes permitirían dilucidar su influencia en el desarrollo del autoconcepto y de la percepción de las estrategias de crianza de las madres.

Dado que existe una relación entre el autoconcepto y patrones de crianza que pudiera considerarse como reducida y diferenciada, las implicaciones de estos datos pueden dirigirse hacia programas de intervención con madres adolescentes. Sería recomendable trabajar con ellas talleres para la conformación del autoconcepto lo que, quizá, podría mejorar la actitud que algunas madres adolescentes tienen hacia su maternidad y su propia crianza y, viceversa, proporcionar a las madres adolescentes diversas estrategias de crianza esperando influir en algunas dimensiones del autoconcepto. Esta propuesta no sería viable con las madres adultas, puesto que el número de las subescalas correlacionadas es menor.

Para ampliar la actual investigación, se plantea efectuar investigaciones afines incrementando el número de participantes y considerando varios grupos de comparación. Por ejemplo, además de los tres grupos presentes en este estudio, podría incluirse un grupo de mujeres adultas no madres cuyos datos podrían dilucidar la presencia o ausencia de diferencias en el autoconcepto. Por otra parte, como se dijo, se propone controlar la experiencia materna o, más bien, el tiempo que se tiene de ser madre. Es factible que éstas sean variables que también pudieran influir no sólo en la percepción de los estilos, sino en el autoconcepto, por lo que sería conveniente controlarlas e incluso comparar distintos grupos con diferentes niveles de esas variables. Una variable que pudiera estar unida a la anterior es la referente a la edad de los hijos, así que habría que valorar la relevancia de explorarla. Otra variación significativa correspondería al grupo social de pertenencia o al nivel sociocultural de las mujeres madres y no madres; éstos son aspectos que asimismo pudieran influir tanto en la manera en que una madre educa a su hijo como en la percepción que ella tiene de sí misma y de sus estilos de crianza.

Por lo pronto, los datos arrojados en este trabajo posibilitan tener en cuenta algunos aspectos para la creación de talleres o programas, en distintas instituciones gubernamentales o privadas, destinados a apoyar a las madres adolescentes; uno de ellos puede ser el de fortalecer las áreas implicadas en el ser social.

REFERENCIAS

- Alonso-García, J. y Román-Sánchez, J. (2003). *Educación familiar y autoconcepto de niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Amar, J. y Hernández, B. (2005). Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras. *Psicología desde el Caribe* (15), 1-17.
- Baranowski, M. D.; Schilmoeller, G. L.; y Higgings, B. S. (1990). Parenting Attitudes on Adolescent and Older Mothers. *Adolescence*, 25, 781-790.
- Berryman, J. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: El Manual Moderno.
- Cabezotti, D. y Díaz, M. (1993). Adolescencia y embarazo. *Revista Nosotros*, vol.1, núm. 1.
- Calessio, M. (2007). *Vínculo afectivo y estrés en la maternidad adolescente: un estudio con metodología combinada*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrillo, S.; Maldonado, C.; Saldarriaga, L.; Vega, L. y Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 409-430.
- Clerici, G. y García, M. J. (2011). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol. XVII, 205-212.
- Esteves, J. y Menandro, P. R. M. (2005). Trajetórias de vida: repercussões da maternidade de adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 363-370.
- Fitts, W. (1965). *Manual Tennessee Department of Mental Health Self Concept Scale*. (Trad. J. Garanto), Nashville.
- Fuentes, M.C.; García, J. F.; Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, (1), 7-12.
- Galicia, I. X.; Jiménez, L.; Pavón, S. y Sánchez, A. (2006). Actitudes de madres adolescentes y adultas y su relación con la personalidad de sus hijos. *Psicología y Salud*, 16 (2), 159-169.
- Gerard, A. (1994). *Parent-child Relationship Inventory*. Los Ángeles: Westerns Psychological Services.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Issler, J. (2001). Embarazo en la adolescencia. *Revista de Posgrado de la Cátedra Vía Medicina* (107), 11-23.

- Leadbeater, R. B.; Way, N. y Hoglund, W. (2001). Adolescent mothers as co-parents: the effects of maternal care, grandmothers' involvement, and day-care experiences on child competence and problem behaviors. En Leadbeater, R. B. y Niobe, W. (comps.). *Growing up Fast: Transitions to Early Adulthood of inner City Adolescent Mother*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 138-166.
- L'Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lesser, J.D.; Konniak-Griffin, D. y Anderson, A. (1999). Depressed adolescent mother's perceptions of their own maternal role. *Issues in Mental Health Nursing*, 20, (2), 131-149.
- Mestre, V. y Samper, P. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 167-177.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 329-341.
- Salinas, E. y Armengol, G. (1992). El autoconcepto en la adolescente embarazada. *Revista Departamento Psicología, Universidad Iberoamericana*, 5 (3-4), 90-99.
- Sánchez, J. e Hidalgo, M. (2002). Madres adultas y madres adolescentes. Un análisis comparativo de las interacciones que mantienen con sus bebés. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 243-256.
- Secco, L.; Ateah, C.; Woodgate, R.; y Moffat, M. (2002). Perceived and performed infant care competence of younger and older adolescent mothers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25 (2), 97-112.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. En Damon, William (ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Valdivia, M. y Molina, M. (2003). Factores psicológicos asociados a la maternidad adolescente en menores de 15 años. *Revista de Psicología*, 12 (2), 85-109.
- Villanueva, R., Robles, F. J. y Galicia, I. X. (2006). El impacto de las redes de apoyo en la resignificación del proyecto de vida en mujeres con la experiencia de embarazo en la adolescencia. *Psicoterapia y Familia*. 19. 2, 64-80.

Predictores del uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes, análisis diferencial por sexo

J. Isaac Uribe Alvarado, Patricia Andrade Palos,
Ximena Zacarías Salinas, Diana Betancourt Ocampo

Resumen

El propósito del presente estudio fue determinar en qué medida la asertividad sexual, la aceptación del uso del condón y el enamoramiento predicen el uso del condón en la actividad sexual de adolescentes. Participaron 539 adolescentes que reportaron haber tenido relaciones sexuales; se utilizó un cuestionario que mide la frecuencia del uso del condón en las relaciones sexuales, así como de 5 factores con preguntas de tipo ordinal que miden: asertividad

Abstract

The purpose of this study was to determine to what extent sexual assertiveness, acceptance of condom use and being in love, predict condom use in sexual activity of adolescents. Participants 539 adolescents reported having had sex, we used a questionnaire that measures the frequency of condom use during sex, and other variables of five factors with ordinal type questions measuring: sexual assertiveness, acceptance of condom use and sexual submission,

J. ISAAC URIBE ALVARADO. Facultad de Psicología, Universidad de Colima; PATRICIA ANDRADE PALOS. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México; XIMENA ZACARÍAS SALINAS. Facultad de Psicología, Universidad de Colima; DIANA BETANCOURT OCAMPO. Universidad Anáhuac. [juribe@uacol.mx, isaac_uribe@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, pp. 75-92.
Fecha de recepción: 26 de noviembre de 2012 | Fecha de aceptación: 3 de abril de 2013.

sexual, aceptación del uso del condón, enamoramiento, sumisión sexual y baja percepción de riesgo sexual. Los resultados indican que los principales predictores del uso del condón en hombres y mujeres fueron la aceptación del uso del condón, enamoramiento y asertividad sexual.

PALABRAS CLAVE

Asertividad sexual, enamoramiento, aceptación del uso del condón, sumisión sexual.

infatuation, low risk perception and sexual. The results indicate significant differences in sexual practices of men and women regarding the frequency of condom use in sexual activity, the main predictors of condom use in men and women were the acceptance of condom use, infatuation and sexual assertiveness.

KEYWORDS

Sexual assertiveness, infatuation, acceptance of condom use, sexual submission.

Estudios diversos sobre conducta sexual en jóvenes y adolescentes reportan que cada vez se incrementa más el número de personas que inicia su vida sexual a menor edad sin el uso del condón, lo que genera un mayor incremento de la tasa de embarazos en mujeres de 15 a 19 años de edad y en la incidencia del contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), incluido el VIH/SIDA (García-Vega, Menéndez, García y Rico, 2010). En México, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Enusat) 2012, 23% de jóvenes entre 12 y 19 años de edad han iniciado vida sexual, cuando en el 2006 se reportaba 14.4% de adolescentes con vida sexual activa. Actualmente, 80% de los hombres adolescentes sexualmente activos y 60% de las mujeres reportaron haber usado el condón en su primer encuentro sexual; sin embargo, 20% de hombres y 40% de mujeres no lo usaron. Los datos anteriores indican que la actividad sexual en un porcentaje de jóvenes y adolescentes mexicanos se realiza en situaciones de riesgo para la salud, caracterizada por la inconsistencia en el uso del condón en sus relaciones sexuales.

En los últimos años, en nuestro país, se han publicado estudios que reportan inconsistencia en el uso del condón en las relaciones sexuales de

jóvenes; Torres, Walker, Gutiérrez y Bercozzi (2006) reportaron que de 10% de mujeres y 24% de hombres con experiencia sexual que participaron en su estudio, sólo 39% en promedio reportó haber usado el condón en la primera relación sexual. Del mismo modo, Díaz-Loving y Montijo (2009) citan diferencias significativas en la edad de la iniciación sexual de hombres (14.1 años) y mujeres (15.2 años), así como mayor cantidad de parejas sexuales en hombres (3.5) que en mujeres (2.6); sin embargo, de ambas muestras sólo 55.5% usó el condón en su primera relación sexual. Uribe, Zacarías y Cañas (2011), en una investigación con adolescentes de dos regiones geográficas del país, reportan que cerca de 80% de quienes declararon tener relaciones sexuales no usaron el condón en su primera relación sexual; asimismo, Pulido, Carazo, Orta, Coronel y Vera (2011), en su estudio con jóvenes universitarios (20 años de edad promedio), señalan que 61.7% ha tenido relaciones sexuales sin usar el condón en al menos una ocasión.

En otros países, también se reportan datos sobre la inconsistencia en el uso del condón en las relaciones sexuales entre jóvenes y adolescentes. Fisher, Eke, Cance, Hawkins y Lam (2008) mencionan que 30% de adolescentes participantes en su estudio ha sido sexualmente activo y 23% usa de forma inconsistente el condón en sus relaciones sexuales. Lema, Salazar, Varela, Tamayo, Rubio y Botero (2009) indican que 70% de una muestra de jóvenes no usan el condón durante su actividad sexual y 14.5% declara tener un promedio de tres parejas sexuales al año. Berhan, Hailu y Alano (2011) reportan que 42.1% de estudiantes jóvenes que tienen relaciones sexuales no usó condón durante la última relación sexual.

La literatura científica sobre el tema reporta que la presión de los amigos abona negativamente al uso del condón (Marin, Kirby, Hudes, Coyle y Gómez, 2006; Sieving, Eisenberg, Pettingell y Skay, 2006; Uribe, Covarrubias y Andrade, 2008; Uribe, Andrade y Zacarías, 2009), lo que puede ser amortiguado por la participación clara y activa de los padres cuando promueven abierta y claramente conductas sexuales seguras (Aalsma, Fortenberry, Sayegh y Orr, 2006; Fasula y Miller, 2006; Henrich, Brookmeyer, Shrier y Shahar, 2006; Uribe *et al.*, 2008). Entre los factores

asociados al uso inconsistente del condón masculino, Jiménez, Andrade, Betancourt y Palacios (2007) reportan la falta de habilidades de comunicación en la actividad sexual. En otro estudio, Uribe *et al.* (2009) establecen que los adolescentes hombres y mujeres tienden a rechazar el uso del condón; asimismo, Alvaré, Lobato, Melo, Torres, Luis y González (2011) reportan que el rechazo al uso del condón está vinculado a la supuesta pérdida de placer durante la relación sexual y Uribe, González y Santos (2012) reportan que el rechazo al uso del condón está asociado al entorno sociocultural y a las creencias erróneas respecto al uso del condón. García-Vega *et al.* (2010) citan que los hombres adolescentes son quienes menos lo usan en las relaciones sexuales ocasionales, a diferencia de las mujeres; por otro lado, Berhan *et al.* (2011) reportan que las prácticas sexuales de riesgo se asocian con ser mujer y tener una primera relación sexual antes de los 18 años.

Sin embargo, es pertinente resaltar que tanto en México como en otros países también se han estudiado variables referidas al uso del condón en las relaciones sexuales de jóvenes; entre ellas, destacan el nivel de conocimientos diversos sobre sexualidad segura y la percepción de riesgo, que a su vez se asocia con los conocimientos; al respecto, Villaseñor, Caballero, Hidalgo y Santos (2003) citan que el conocimiento objetivo y subjetivo sobre el VIH/Sida, así como pertenecer a un estrato socioeconómico medio y alto siendo varón, fueron predictores del uso del condón en las relaciones sexuales; en otro estudio, Sánchez-Domínguez, Leyva-Flores, Caballero e Infante (2010) indican que el sexo (ser hombre), con instrucción escolar mayor a seis años, tener conocimientos acerca de las ITS/VIH/Sida y con percepción de riesgo de contraer alguna ITS/VIH, se relaciona con la intención de usar el condón al tener relaciones sexuales. Bermúdez, Herencia-Leyva, y Uribe (2009) mencionan que la información acerca del VIH/Sida y la motivación para su uso lo incluyen en las relaciones sexuales de adolescentes. Oyediran, Feyisetan y Akpan (2011) reportan que el nivel educativo se asocia con el uso del condón en jóvenes. Piña, Lozano, Vázquez y Carrillo (2010) reportan que los principales predictores del uso

del condón tanto en hombres como en mujeres fueron el “evitar un embarazo” y el “evitar una ITS”, es decir, la percepción de riesgo respecto de la actividad sexual desprotegida.

Otros estudios reportan que los motivos y las emociones se relacionan con el uso del condón en jóvenes; Urquidi y Piña (2005) y Piña y Urquidi (2006) citan que los motivos asociados al uso del condón predicen su uso en relaciones sexuales con parejas estables y ocasionales. Para Broaddus *et al.* (2011), las mujeres y los hombres tienden a emplearlo cuando la intención de usarlo es muy fuerte, y Uribe, Torres, Zacarías y Ramírez (2012) reportan correlaciones negativas entre el enamoramiento y el uso del condón en las relaciones sexuales en mujeres adolescentes, quienes también muestran mayores niveles de enamoramiento que los hombres.

El uso del condón en la primera relación sexual, el sexo y el tipo de pareja también se asocia con el uso del condón; Jiménez (2010), en un investigación con adolescentes, y Uribe, Amador, Zacarías y Villarreal (2012), en su estudio con jóvenes, reportan correlaciones positivas entre el uso del condón en la primera relación sexual y en relaciones sexuales posteriores. Pérez-Jiménez, Rivas y Serrano-García (2010) encontraron que el uso del condón en la actividad sexual se asocia con el hecho de que las personas tengan una relación sexual casual, a diferencia de quienes tienen una relación sexual con una pareja estable; Carrasco, López, Hernández, Jiménez, Santos y Jiménez (2011) reportan que la probabilidad del uso del condón masculino es mayor para quienes tienen más de dos parejas sexuales y Da Silva-Marinho, Sousa, Ferreira, Fernández y Cabral (2012) citan que el sexo masculino y el tiempo de relación con la pareja sexual predicen el uso del condón en las relaciones sexuales de un grupo de adolescentes.

Las habilidades psicosociales, así como las actitudes, también han sido reportadas como variables predictoras del uso del condón en jóvenes y adolescentes; en México, Pérez y Pick (2006) citan que la comunicación asertiva predice el uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes con pareja sexual regular. Estudios en otros países reportan mayor

uso del condón, mientras mayor es la asertividad en una relación sexual, tanto en hombres como en mujeres (Morokoff, Redding, Harlow, Cho, Rossi Mejer *et al.*, 2009; Parks, Hsieh, Collins, King y Levonyan-Raddlof, 2009; Roberts y Kennedy, 2006; Weinstein, Walshy Ward, 2008; en Santos-Iglesias y Sierra (2010). Planes, Prat, Gómez, Gras y Font-Mayolas (2012) reportan que los jóvenes que perciben sus beneficios o ventajas, usarán condón en sus relaciones sexuales. Por otra parte, Potard, Courtis, Le Samedy, Mestre, Barakat y Reveillere (2012) afirman que la percepción de autocontrol, las actitudes, así como las normas socioculturales y normas subjetivas, explican la intención de hombres y mujeres adolescentes de usar el condón en las relaciones sexuales. Gakumo, Moneyham, Enah y Childs (2012) reportan que las actitudes positivas hacia el condón y la habilidad para negociar su uso son los principales predictores del uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes.

Los estudios citados previamente indican que son diversos los factores asociados al uso del condón en las relaciones sexuales de jóvenes y adolescentes, así como a su rechazo; sin embargo, hay evidencias notorias de que las habilidades de comunicación asertiva, las habilidades de negociación, las actitudes y el enamoramiento —entre otras variables— están presentes al momento de usar condón en las relaciones sexuales. En este estudio, resaltamos la importancia de conocer las variables asociadas al uso del condón por las implicaciones favorables en la salud sexual de jóvenes y adolescentes.

Tomando como referencia los hallazgos citados, y dada la importancia de estos factores psicosociales en la conducta sexual y uso del condón en jóvenes, planteamos la hipótesis de que el uso de preservativo en la actividad sexual de un grupo de adolescentes está determinado por el nivel de asertividad sexual, la aceptación de su uso y el vínculo amoroso con la pareja.

Por lo anterior, el objetivo del estudio fue determinar qué tanto la asertividad sexual, la aceptación de su uso y el nivel de enamoramiento predicen el empleo del condón en las relaciones sexuales de una muestra de estudiantes hombres y mujeres adolescentes.

Método

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia, en la cual participaron 1 719 adolescentes inscritos de manera regular en cuatro bachilleratos públicos de la Universidad de Colima, de las ciudades de Colima, Villa de Álvarez, Manzanillo y Tecomán, los cuales representan aproximadamente 15% de la población total de estudiantes inscritos en el nivel medio superior. Del total de la muestra, se seleccionaron para los análisis estadísticos sólo a quienes respondieron de manera afirmativa haber tenido relaciones sexuales; en total fueron 552 adolescentes, de los cuales 49.8% son varones y 50.2% son mujeres. El rango de edad de los participantes fue de 15 a 18 años y el promedio total fue de 17 años.

INSTRUMENTO

Se diseñó un instrumento que evaluó prácticas sexuales y frecuencia de uso del condón en la actividad sexual. Asimismo, se elaboró una escala de 80 reactivos, con cinco opciones de respuesta de tipo ordinal del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. Para determinar la validez de constructo de los factores que constituyen la escala, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal, porque se asume que los factores propuestos para la escala son diferentes e independientes entre sí. Posteriormente, se seleccionaron sólo los reactivos que tenían un peso factorial mayor a .40 y factores con cuatro o más reactivos. De este análisis, se obtuvieron cinco factores que en su conjunto explican 37% de la varianza y suman un total de 40 reactivos.

Las dimensiones de la escala miden: asertividad sexual, definida como una habilidad para comunicar de forma oportuna y directa a la pareja la necesidad de usar condón durante la relación sexual; la sumisión sexual o la aceptación de las decisiones de la pareja sobre las prácticas sexuales, con el fin de complacerla sexualmente; la baja percepción de riesgo de contraer al-

guna ITS o de embarazo por tener relaciones sexuales sin el uso del condón; el enamoramiento o vínculo amoroso y afectivo a la pareja sexual y, por último, la aceptación del uso del condón en cualquier tipo de relación sexual.

Posteriormente, se realizó un análisis de fiabilidad (tabla 1), con base en el modelo alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los factores.

PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue aplicado por estudiantes de psicología previamente habilitados para la aplicación y supervisado por los responsables del estudio. La aplicación se hizo dentro de las aulas de clase de cada grupo escolar. En todos los casos, se realizó en horarios matutinos.

Se contó con el tiempo necesario para que los estudiantes contestaran el cuestionario de manera libre e individual. El tiempo promedio de aplicación fue de 30 minutos y, en todos los casos, se solicitó el consentimiento y la colaboración de los participantes. Se enfatizó que los cuestionarios se analizarían respetando el anonimato de cada persona y para fines de investigación, por lo que no se solicitó ningún dato que pudiera dar cuenta de la identidad como estudiante, sólo la edad y el sexo.

Se respetó la decisión de quienes no deseaban contestar el cuestionario y de quienes abandonaban el lugar de aplicación. El análisis de los datos se hizo mediante el SPSS, versión 15, de Windows.

RESULTADOS

Con el propósito de conocer la diferencia entre hombres y mujeres respecto de las prácticas sexuales y el uso del condón con parejas sexuales formales y ocasionales, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes. Los resultados muestran diferencias significativas en hombres respecto de las mujeres; ellos tienen un promedio menor en la edad del inicio de actividad sexual, mayor cantidad de parejas sexuales y mayor cantidad de relaciones sexuales con parejas ocasionales (tabla 2).

Tabla 1. Validez y confiabilidad de la escala de factores psicosociales en las relaciones sexuales

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>% de varianza</i>	<i>Número de reactivos</i>
Asertividad sexual	,867	42.17	13
Sumisión sexual	,782	22.63	8
Baja percepción de riesgo sexual	,769	23.02	8
Enamoramiento	,714	14.75	7
Aceptación del uso del condón	,620	05.93	4

Asimismo, los hombres promedian mayor uso del condón en las relaciones sexuales ocasionales, a diferencia de las mujeres. No se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres en el uso de condón en las relaciones sexuales con parejas estables.

Para conocer la relación entre el uso del condón en las relaciones sexuales con parejas estables, así como con parejas ocasionales, con cada una de las variables de la escala se llevaron a cabo correlaciones de Person; estos análisis se hicieron por separado para hombres y mujeres. Para el caso de los hombres, se reportan correlaciones positivas significativas

Tabla 2. Comparación de medias ente hombres y mujeres respecto de prácticas sexuales y uso de condón

<i>Variable</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.S.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Edad debut sexual	hombre	275	15.34	1.448	-5,967	550	.000
	mujer	277	15.98	1,027			
Número de parejas sexuales	hombre	268	2.7	1.448	-3,586	550	.000
	mujer	273	1.5	1.027			
Frecuencia de uso del condón en las relaciones sexuales	hombre	275	3.96	1.111	,766	550	.444
	mujer	277	3.88	1.310			
Frecuencia de relaciones sexuales ocasionales	hombre	261	1.9	1.141	8,984	528	.000
	mujer	269	1.2	.703			
Frecuencia de uso del condón en relaciones sexuales ocasionales	hombre	235	3.56	1.560	4,902	444	.000
	mujer	211	2.80	1.706			

Tabla 3. Correlaciones entre uso de condón con pareja estable y ocasional, por sexo

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Uso condón en relación sexual estable	---	0.45**	0.16**	0.57	-0.45	-0.12	-0.30*
2. Uso condón en relación sexual ocasional	0.47**	---	0.27	-0.05	-0.11	0.20**	0.14*
3. Asertividad sexual	0.22**	-0.75	---	-0.26**	0.48	0.43**	0.37**
4. Sumisión sexual con pareja	-0.033	-0.12	-0.29**	---	0.18*	-0.11	-0.48
5. Baja percepción de riesgo	-0.10	-0.30	-0.47	0.11	---	0.30	0.46
6. Enamoramiento	-0.57	-0.46	-0.33**	0.18**	0.58	---	0.17**
7. Aceptación del uso del condón	0.24**	0.83	0.35	-0.17	-0.13*	0.10	---

Nota: los valores de la esquina inferior izquierda corresponde a los hombres y los de la esquina superior derecha a las mujeres.

** p<.01, * p<.05.

entre el uso del condón (con pareja estable y ocasional) con las variables asertividad sexual y la aceptación del uso del condón; es decir, los hombres tienden a usar con mayor frecuencia el condón en las relaciones sexuales, mientras más acepte su uso y mayor sea su capacidad para comunicarlo asertivamente con su pareja (tabla 3).

Para el grupo de mujeres, se encontraron correlaciones significativas entre el uso de condón con pareja estable y ocasional, así como con la asertividad sexual y aceptación del uso del condón, mismas variables que correlacionan en el grupo de hombres; sin embargo, a diferencia del grupo de hombres, en las mujeres se reporta que, mientras mayor sea el enamoramiento, mayor es la frecuencia del uso del condón en las relaciones sexuales ocasionales (tabla 3).

Se realizaron análisis de regresión lineal con el método de pasos sucesivos para determinar cuáles de los factores usados en el estudio predicen el uso del condón en las relaciones sexuales, tanto en la prime-

Tabla 4. Predictores del uso del condón en la primera relación sexual, hombres N = 275

<i>Variables independientes</i>	<i>R²</i>	<i>b</i>	<i>F</i>	<i>g^l</i>	<i>p</i>
Aceptación del uso del condón	21	-,210	12,626	1	.000

ra relación sexual, como con parejas formales y con parejas ocasionales en hombres y mujeres. Los resultados de estos análisis indican que el predictor del uso del condón en la primera relación sexual para el grupo de hombres es el factor aceptación del uso del condón (tabla 4), el cual predice el uso del condón en 21%. Para el grupo de mujeres, ninguno de los factores usados estableció niveles de predicción del uso del condón en la primera relación sexual.

De la misma forma, se realizó el análisis de regresión lineal para el grupo de hombres y mujeres respecto del uso del condón en las relaciones sexuales con pareja formal; los resultados mostraron que el principal predictor del uso del condón en hombres (24%) y mujeres (30%) es la aceptación; asimismo, las variables asertividad sexual y enamoramiento aparecen como predictoras del uso del condón en hombres y mujeres, según el modelo para cada sexo que se describe en la tabla siguiente.

Se realizó también un análisis de regresión lineal con el método de pasos sucesivos para conocer los predictores del uso del condón con parejas sexuales ocasionales en hombres y en mujeres; para el grupo de hombres, ninguna de las variables introducidas en la prueba logró predecir el uso del condón con parejas ocasionales; sin embargo, para el grupo de mujeres, el principal predictor del uso del condón fue el enamoramiento (tabla 6), que, junto con la variable aceptación del uso del condón, predijo su uso con parejas sexuales ocasionales en 27.8%.

Discusión

Respecto de las prácticas sexuales en adolescentes, en este estudio se demuestra que los hombres tienen relaciones sexuales a menor edad a dife-

Tabla 5. Predictores del uso del condón con pareja formal en hombres N= 275 y mujeres N = 277

Sexo	Variables independientes predictorias	R ²	b	F	gl	p
Hombres	Aceptación del uso del condón	24.0	.240	16,752	1	.000
	Aceptación del uso del condón, Asertividad sexual	28.1	.185 .156	11,677	2	.000
	Aceptación del uso del condón, Asertividad sexual, Enamoramiento.	31.2	.182 .204 -.144	9,748	3	.000
Mujeres	Aceptación del uso del condón	30.1	.301	27,331	1	.000
	Aceptación del uso del condón, Enamoramiento,	33.9	.328 -.158	17,751	2	.000
	Aceptación del uso del condón, Enamoramiento, Asertividad sexual	36.2	.281 .152 -.216	13,765	3	.000

rencia de las mujeres; asimismo, ellos reportan mayor cantidad de parejas sexuales y mayor cantidad de relaciones sexuales con parejas ocasionales; también es el grupo de hombres quien usa con mayor frecuencia el condón en las relaciones sexuales ocasionales. Esto mismo ha sido reportado por Sánchez-Domínguez *et al.*, (2010) y Broaddus *et al.* (2011) —quienes citan que el sexo (ser hombre) se asocia mayormente con el uso del condón—, por Uribe *et al.* (2008) —quienes indican que son los hombres quienes asumen mayormente la responsabilidad del uso del condón en las relaciones sexuales—, Uribe, González y Santos (2012) —quienes reportan que a los hombres se atribuye social y culturalmente la responsabilidad de usar el condón en las relaciones sexuales—, por Díaz-Loving y Montijo (2009) —que reportan que los hombres tienden a tener mayor cantidad de

Tabla 6. Predictores del uso del condón en las relaciones sexuales ocasionales, mujeres N = 211

Variables independientes	R ²	b	F	gl	p
Enamoramiento	20.7	-.207	9,392	1	.002
Enamoramiento, asertividad sexual	27.8	-.238 .188	8,709	2	.006

parejas sexuales—, por Berhan *et al.* (2011) —quienes reportan que las prácticas sexuales de alto riesgo (menos frecuencia en el uso del condón) se asocian con ser mujer— y por Uribe *et al.* (2009), quienes citan que el género influye en el uso o no del condón durante la actividad sexual.

Con los datos reportados, asumimos que el rol sexual masculino o el ser varón es una condición social y cultural que otorga al hombre mayor permisividad en las prácticas sexuales durante la adolescencia y juventud.

Referente a las pruebas de correlación, destacamos que el grupo de hombres usa con más frecuencia el condón en las relaciones sexuales en tanto mayor sea su intención y aceptación para usarlo, y cuente con habilidades para comunicarlo asertivamente a su pareja; en este sentido, el uso del condón en las relaciones sexuales en hombres puede atribuirse a la condición de “ser hombre” (Uribe *et al.*, 2008), o el hecho de “evitar un embarazo” o “evitar una ITS” (Piña *et al.*, 2010) o sólo por tener la intención de usarlo (Broaddus *et al.*, 2011) producto incluso de las normas socioculturales y normas subjetivas (Potard *et al.*, 2012), propias para los hombres en nuestra cultura, a quienes se atribuye mayormente la responsabilidad de usar el condón en una relación sexual (Uribe, González y Santos, 2012).

Para el grupo de mujeres, encontramos las mismas correlaciones que en el grupo de hombres, es decir que mientras mayor nivel de comunicación asertiva con su pareja y aceptación del uso del condón, mayor frecuencia del uso de éste en las relaciones sexuales, aspecto que también ha sido reportado por Potard *et al.* (2012); Gakumo *et al.* (2012); y Onoya, Reddy, Ruitter, Sifunda, Wingoody Van den Borne (2011) o lo citado por Broaddus, Schmiege y Bryan (2011), quienes indican que el uso del condón en una relación sexual entre jóvenes está asociado a la intención de usarlo. En el grupo de mujeres también llamó la atención la relación negativa entre el uso del condón con pareja ocasional con la variable enamoramiento— no así en hombres—, lo que indica que la frecuencia del uso del condón aumentaría si existe bajo nivel de enamoramiento con la pareja; o, en otro sentido, que mientras mayor sea el nivel de enamoramiento menos uso del condón en las relaciones sexuales. Lo anterior plantea la interrogante de si

el concepto de enamoramiento es un valor social y cultural más vinculado a la mujer y no así al hombre, y si esta condición de “estar enamorada” es estar vulnerable a las conductas de riesgo como el hecho de no usar condón en las relaciones sexuales con parejas ocasionales.

Con relación a las variables que predicen el uso del condón, para el grupo de hombres el principal predictor del uso del condón en la primera relación sexual fue la aceptación del uso del condón; sin embargo, lo citado por Morokoff, Redding, Harlow, Cho, Rossi, Mejer *et al.* (2009); Parks, Hsieh, Collins, King y Levonyan-Raddlof (2009); Roberts y Kennedy (2006); Weinstein, Walshy Ward (2008), en Santos-Iglesias y Sierra (2010) y en Pérez y Pick (2006), indica que las variables mayormente asociadas al uso del condón en la actividad sexual son la asertividad, la comunicación y la confianza con la pareja. En este estudio, consideramos que la aceptación de uso del condón en las relaciones sexuales es una variable con un componente actitudinal y se vincula con las citadas previamente.

Las variables que predicen el uso el condón en las relaciones sexuales con pareja formal en hombres y mujeres son la aceptación del uso el condón, la asertividad sexual y el enamoramiento en ambos grupos con porcentajes muy parecidos (31.2% en hombres y 36.2% en mujeres), y, para el grupo de mujeres que ha tenido relaciones sexuales ocasionales, las variables que predicen el uso son el enamoramiento y la asertividad sexual, datos que también coinciden con lo citado por Jiménez (2010); Parks, Hsieh, Collins, King y Levonyan-Raddlof (2009) y Roberts y Kennedy (2006), en Santos-Iglesias y Sierra (2010); Onoya *et al.* (2011), respecto de la influencia de la asertividad sexual en las relaciones sexuales y uso del condón.

En este estudio, la comunicación asertiva determina de forma importante una conducta sexual segura en adolescentes, usando el condón en cualquier tipo de relación sexual y como método de barrera. Podemos concluir que las estrategias dirigidas a promover el uso del condón, tanto en hombres como en mujeres, deben estar centradas en el desarrollo de la asertividad en las relaciones sexuales.

REFERENCIAS

- Aalsma, M.; Fortenberry, J.; Sayegh, M.; yOrr, D. (2006). Family and Friend Closeness to Adolescent Sexual Partners in Relationship to Condom Use. *Journal of Adolescent Health, 38(3)*, 173-178.
- Alvaré, A.L.; Lobato, P. D.; Melo, V. M.; Torres, B.; Luis A. M. y González C. I. (2011). Percepción del adolescente varón frente a las conductas sexuales de riesgo. *Revista de especialidades médico quirúrgicas, 16(3)*,133-138.
- Berhan, Y.; Hailu, D. y Alano, A. (2011). Predictors of sexual-risk behaviour and HIV-preventive practices among university students in Ethiopia. *Ajar-African Journal of AIDSResearch, 10(3)*, 225-234.
- Bermúdez, M. P.; Herencia-Leyva, A. y Uribe, R. F. (2009). Versión fuerte y débil del modelo de información-motivación-habilidades conductuales en la predicción del uso del preservativo. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41(3)*, 587-598.
- Broadus, M. R.; Schmiede, S. J. y Bryan A. D. (2011). An expanded model of the temporal stability of condom use intentions: gender-specific predictors among high-risk adolescents. *Annals of Behavioral Medicine, 42 (1)*, 99-110.
- Carrasco-Garrido, P.; López de A. A.; Hernández-Barrera, V.; Jiménez-Trujillo, I.; Santos-Sancho, J.; y Jiménez-García, R. (2011). Predictors of contraceptive methods among adolescents and young women residing in Spain. *Journal of Sexual Medicine, 8(9)*, 2431-2438.
- Da Silva-Marinho, T. M.; Sousa, A. I.; Ferreira, A. L.; Fernández E. C. y Cabral J. E. (2012). Knowledge of HIV/AIDS prevention and factors associated with condom use among adolescents in Northeast Brazil. *Journal of Tropical Pediatrics, 58(3)*, 220-225.
- Díaz-Loving, R. y Montijo, R. S. (2009). Atracción, romance, sexo y protección en adolescentes. *Enseñanza e investigación en psicología, 14 (2)*, 215-228.
- Fasula, A. y Miller, K. (2006). African-American and Hispanic adolescents' intentions to delay first intercourse: parental communication as a buffer for sexually active peers. *Journal of Adolescent Health, 38(3)*, 193-200.
- Fisher, H.; Eke, A.; Cance, J.; Hawkins, S. y Lam, W. (2008). Correlates of HIV-related risk behaviors among African American adolescents from substance-using families: patterns of adolescent-level factors associated with sexual experience and substance use. *Journal of Adolescent Health, 42*, 161-169.
- García-Vega, E.; Menéndez, R. E.; García, F. P. y Rico F. R. (2010) Influencia del sexo y el género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema, 22(4)*, 606-612.

- Gakumo, C. A.; Moneyham, L. D.; Enah, C. C.; y Childs, G. D. (2012). The Moderating Effect of Sexual pressure on young urban women's condom use. *Research in Nursing & Health*, 35(1), 4-14.
- Henrich, C. C.; Brookmeyer, K. A.; Shrier, L. A.; y Shahar, G. (2006). Supportive relationships and sexual risk behavior in adolescence: an ecological-transactional approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(3), 286-297.
- Jiménez, G. S.; Andrade, P. P.; Betancourt O. D. y Palacios D. J. (2007) Habilidades de comunicación en la conducta sexual de riesgo en jóvenes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 147-162.
- Jiménez, M. (2010). Comunicación sexual en adolescentes y su implicación en la consistencia del uso del condón. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 107-129.
- Lema, S. L.; Salazar T. I.; Varela, A. M.; Tamayo, C. J.; Rubio S. A.; y Botero, P. A. (2009). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento Psicológico*, 2(5), 71-87.
- Marin, B. V.; Kirby, D. B.; Hudes, E. S.; Coyle, K. K.; y Gómez, C. A. (2006). Boy friends, girlfriends and teenagers risk of sexual involvement. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38(2), 76-83.
- Onoya, D.; Reddy, P. S.; Ruiter, R. A.; Sifunda, S.; Wingood, G. y Van den Borne, B. (2011). Psychosocial correlates of condom use consistency among isiXhosa-speaking women living with HIV in the western cape province of South Africa. *Journal of Health Psychology*, 16(8), 1208-1220.
- Oyediran, K. A.; Feyisetan, O. I.; y Akpan, T. (2011). Predictors of condom-use among young never-married males in Nigeria. *Journal of Health Population and Nutrition*, 29(3), 273-285.
- Pérez del la B. C. y Pick S. S. (2006). Conducta sexual protegida en adolescentes mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 333-340.
- Pérez-Jiménez, D.; Rivas S.; y Serrano-García, I. (2010). Comportamiento sexual y autoeficacia para la negociación de sexo más seguro en personas heterosexuales. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 414-424.
- Piña, J.; Lozano R. D.; Vázquez R. P. y Carrillo S. I. (2010). Motivos y uso de preservativo en estudiantes universitarios de Ciudad Juárez (México). *Anales de Psicología*, 26(1), 18-26.
- y Urquidi, T. L. (2006). Determinantes psicológicos del uso del condón en estudiantes de educación superior. *Enseñanza e investigación en psicología*, 02(11), 333-345.
- Planes, M.; Prat, F. X.; Gómez, B.; Gras M. E. y Font-Mayolas, S. (2012). Advantages and disadvantages of using condoms with an intimate heterosexual

- partner. *Anales de Psicología*, 28(1), 161-170.
- Potard, C.; Courtis, R.; Le Samedy, M.; Mestre, B.; Barakat M., J.; y Reveille-re, Ch. (2012). Determinants of the intention to use condoms in a sample of french adolescents. *European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 17(1), 55-64.
- Pulido, R. M.; Carazo-Cardona, V.; Orta-González S. G.; Coronel-Villalobos, M.; y Vera-García, F. (2011). Conducta sexual de riesgo en los estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 11-27.
- Sánchez-Domínguez, S.; Leyva-Flores, R.; Caballero G.M.; e Infante, X. C. (2010). Disposición a usar condón en localidades con alta movilidad poblacional de México y Centroamérica. *Migración y Desarrollo*, 7(15), 155-174.
- Santos-Iglesias, P. y Sierra, J. P. (2010). El papel de la asertividad sexual en la sexualidad humana: una revisión sistemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(3), 553-577.
- Sieving, R. E.; Eisenberg, M. E.; Pettingell, S., y Skay, C. (2006). Friends' influence on adolescents' first sexual intercourse. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38(1), 13-19.
- Torres, P.; Walker, D.; Gutiérrez, J. P.; y Bercozzi, S. (2006). Estrategias novedosas de prevención de embarazo e ITS/VIH/Sida entre adolescentes escolarizados mexicanos. *Salud Pública de México*, 48(4), 308-315.
- Uribe, A. J. I.; Covarrubias, C. Y. y Andrade, P. P. (2008). La cultura sexual de los adolescentes colimenses, aspectos característicos de la cultura local. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, XIV(28), 61-95.
- ; Andrade P. P. y Zacarías S. X. (2009). Risk Sexual Behavior Predictors in High School Students. *International Journal of Hispanic Psychology*, 2(2), 116-126.
- ; Zacarías, S. X.; y Cañas, M. J. L. (2011). La conducta sexual de adolescentes: estudio comparativo de dos ciudades de la República mexicana. *Lacandonia*, 5(2), 135-140.
- ; Amador F. G.; Zacarías S. X. y Villarreal C. L. (2012). Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 481-494.
- ; González y Santos (2012). Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. En Lerma, P. S. y Karam, C. M. *Neoliberalismo, desigualdad social y salud: tendencias generales y específicas en jóvenes I. México: Alames, CUCS*, cap. 8, 91-108.

- ; Torres, H. J.; Zacarías S. X.; y Ramírez Ch. N. (2012) ¿Amar duele? Enamoramiento, sexualidad y uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes. En Serrano, A. T.; Montoya, A. J.; Salas, J. P. y Moreno, J. A. *La investigación social en México, 2012*, t. I., cap. 16, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 256-277.
- Urquidi T. L. y Piña J. (2005). Efecto de los conocimientos creencias y motivos sobre el uso del condón en hombres. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 369-380.
- Villaseñor, S. A.; Caballero, H. R.; Hidalgo S. M. y Santos P. J. (2003). Conocimiento objetivo y subjetivo sobre VIH/Sida como predictor del uso del condón en adolescentes. *Salud Pública de México*, 45(1), 73-80.

Homofobia en universidades de la Ciudad de México

Marco Antonio Pulido Rull, Alejandra Huerta Leyva,
Fernanda Muñoz Ortiz, Erik Pahua Mendoza,
Pamela Pérez-Palacios Rodríguez y Santiago Saracho Rosado

Resumen

Se presentan dos estudios. En el primero de ellos, se evaluó la homofobia entre individuos de diferente sexo, afiliación política, relación con personas homosexuales, orientación sexual y religiosidad. En el segundo estudio, se comparó la homofobia entre estudiantes pertenecientes a universidades laicas y religiosas. El procedimiento general consistió en aplicar escalas impresas que reunían información relacionada con datos generales, homofobia y religiosidad, a muestras no probabilísticas de alumnos universitarios (708 en el primer estudio y 402 en el segundo).

Abstract

This paper presents two studies. The first one assessed homophobia amongst individuals of different sex, political affiliation, contact with homosexual individuals, sexual orientation and religiosity. The second study compared homophobia amongst students from religious and non-religious colleges. Students were asked to answer printed questionnaires that collected data regarding homophobia, religiosity and general information. A non-probabilistic sample of college students participated in the studies (708 in the first study and 402 in the second). Results showed a direct

MARCO ANTONIO PULIDO RULL. Observatorio de Salud, Universidad Intercontinental. [mpulido@uic.edu.mx]. Los autores agradecen a la Universidad Intercontinental y al APIEC-UIC su apoyo para la conducción del presente estudio.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, pp. 93-114.
Fecha de recepción: 5 de junio de 2012 | Fecha de aceptación: 3 de abril de 2013.

Los resultados reportaron una correlación directa entre homofobia y religiosidad. Mostraron, igualmente, que los estudiantes de sexo masculino, afiliación política de derecha, heterosexuales y que no reportan tener amigos homosexuales, exhiben los puntajes de homofobia más altos. Además, los resultados evidenciaron que los educandos de universidades religiosas obtienen puntajes de homofobia más altos, que los de las universidades laicas. Los resultados se discuten en términos de la necesidad de entender los procesos causales que subyacen a los hallazgos.

PALABRAS CLAVE

Religiosidad, orientación política, sexo, estudiantes universitarios.

correlation between homophobia and religiosity. Results also showed that homophobia scores were higher in male students, students with a conservative political orientation, heterosexual students and students who did not report having homosexual friends. Results showed that homophobia scores were higher in religious than in non-religious colleges. Results are discussed in terms of the necessity of understanding the causal processes involved in the findings.

KEYWORDS

Religiosity, political orientation, sex, college students

De acuerdo con Herek (1984), la homofobia puede entenderse como un conjunto de actitudes que denota prejuicios institucionales o personales en contra de hombres y mujeres con una orientación sexual dirigida hacia personas de su mismo sexo. Hoy en día, el término ha evolucionado y engloba casi cualquier actitud, creencia o acto que descalifica a los individuos con base en su orientación sexual (Goldstein, 1998).

Este tema ha sido investigado con frecuencia, debido a los problemas sociales asociados con él. Por ejemplo, datos producidos por la *National Gay and Lesbian Task Force* reportaron que 90% de los varones homosexuales y 75% de las mujeres lesbianas han sido víctimas de acoso verbal debido a su orientación sexual. Por su parte, Kulkin, Chauvin y Percle (2000) encontraron que el suicidio en adolescentes homosexuales es entre

2 y 3 veces mayor que en el resto de la población. Complementariamente, en ámbitos escolares, los jóvenes homosexuales presentan una mayor frecuencia de ausentismo escolar, depresión y aislamiento social, que sus contrapartes heterosexuales.

En cuanto a los datos obtenidos en México, un estudio realizado en el Distrito Federal por Ortiz (2003) reflejó que 58% de los individuos homosexuales encuestados había sufrido insultos verbales, y 16%, agresiones físicas. Otro estudio con una muestra de estudiantes universitarios de Ciudad Juárez arrojó que, para 65% de la población, mantener una conversación con personas homosexuales resultaría incómodo; del mismo modo, 62% se sentiría a disgusto trabajando con individuos homosexuales (Rodríguez, 2010). Por su parte, la Comisión Ciudadana Contra los Crímenes de Odio por Homofobia (2000) documentó que, entre 1995 y 1998, ocurrieron 164 asesinatos contra homosexuales, y estima que, por cada caso documentado, existen otros tres.

Justo por las razones antes descritas, el tema ha sido investigado en diferentes estudios; adicionalmente, se ha tratado de identificar variables que modulan la homofobia. Por ejemplo, Chonody, Siebert y Rutledge (2009) compararon las actitudes hacia las personas homosexuales en 211 alumnos heterosexuales de una universidad de Estados Unidos, usando el Index of Attitudes Toward Homosexuality (IAH). Los resultados mostraron que los puntajes de los hombres en el IAH fueron más negativos que los de las mujeres. También, encontró que individuos casados reportaban puntajes menos negativos que los solteros. El estudio también reflejó que las actitudes hacia las personas homosexuales se hacían significativamente menos negativas, después de tomar un curso sobre temas de sexualidad y orientación sexual humana.

En un estudio relacionado, Brown y Henriquez (2008) examinaron la capacidad predictiva del género, la familiaridad con personas homosexuales, la religiosidad, la orientación política y las creencias sobre los roles de género sobre las actitudes homofóbicas. Para ello, aplicaron a 320 estudiantes universitarios la Attitudes Towards Lesbians and Gays Scale (ATLGS) y la Gender Roles Beliefs Scale (GRBS). Los resultados revelaron

que el mejor predictor de actitudes positivas hacia homosexuales fue el contacto previo con dichos individuos; además, los mejores predictores de actitudes negativas fueron las ideologías religiosas y políticas de índole conservadora, también las creencias tradicionales sobre los roles de género. A diferencia del estudio de Chonody *et al.* (2009), en el estudio de Brown y Henriquez (2008) no se encontraron diferencias por género.

Balkin, Schlosser y Heller (2009) también evaluaron la relación entre la religiosidad y la homofobia. Para ello, aplicaron a 114 estudiantes de posgrado la Religious Identity Development Scale (RIDS), y la Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLGM). Los resultados del estudio mostraron que aquellos individuos de religiosidad más acentuada también presentaron los puntajes más altos de homofobia. Balkin *et al.* (2009) discuten sus hallazgos en términos de la importancia que tiene, para las universidades, egresar profesionales que conozcan la forma en que sus creencias religiosas pueden afectar sus decisiones laborales.

Asimismo, Plugge-Foust y Strickland (2000) evaluaron la relación entre la religiosidad del individuo y la homofobia. Evaluaron, igualmente, la homofobia por género y en función de si el individuo había conocido o no a personas homosexuales. Para ello, tomaron una muestra de 192 estudiantes de licenciatura de una universidad de Estados Unidos. Los estudiantes contestaron la escala de homofobia desarrollada por Bouton, Gallaher, Garlinghouse, Leal, Rosenstein y Young (1987), así como la Doctrinal Label Scale (DLS) para evaluar la religiosidad. Los resultados mostraron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre homofobia y religiosidad. Además, se manifestaron puntajes de homofobia más altos entre los hombres, que entre las mujeres. De forma adicional, expresaron que el haber conocido y tratado a personas homosexuales disminuía significativamente los puntajes de homofobia. Los puntajes más altos de homofobia entre personas que profesan una religión se encontraron entre estudiantes católicos.

La relación entre la religiosidad y la homofobia también ha sido evaluada utilizando medidas multidimensionales de homofobia, es decir, considerando a ambas no como un constructo unidimensional, sino como un concepto constituido por factores diversos. Por ejemplo, Wilkinson (2004)

aplicó a 482 estudiantes de licenciatura la Religious Orientation Scale (ROS), la Christian Orthodoxy Scale (COS) y la Homophobic Attitudes and Beliefs Scale (HABS). Las escalas de religiosidad permiten dividirla en dos compuestos: 1) religiosidad intrínseca, es decir una convicción profunda con los valores profesados por la misma y 2) religiosidad extrínseca, es decir aquella que tiene más que ver con los aspectos litúrgicos y festivos de tal religiosidad. Por su parte, la escala de homofobia evalúa las siguientes dimensiones: 1) miedo de entrar en contacto con personas homosexuales, 2) miedo relacionado con los “posibles” efectos corruptores de las personas homosexuales sobre la institución familiar, 3) aceptación (o rechazo) de los derechos civiles de las personas homosexuales, y 4) grado de creencia en los estereotipos tradicionales construidos alrededor de las personas homosexuales. En términos generales, los resultados del estudio replican el hallazgo de que la religiosidad correlaciona de manera directa con la homofobia en todas sus dimensiones. Sin embargo, los resultados muestran que la correlación entre homofobia y religiosidad es más alta cuando se correlaciona la religiosidad extrínseca que la intrínseca.

Primer estudio

Así pues, la investigación contemporánea sobre homofobia ha identificado diferentes variables que modulan las actitudes en cuestión. Al parecer, el género, la orientación política, la interacción cotidiana con personas homosexuales y la religiosidad son variables que afectan las actitudes homofóbicas de estudiantes universitarios. Una revisión reciente de las bases de datos Redalyc y EBSCO-Host no arrojó estudios en los cuales se evaluara el efecto de estas variables en las actitudes de estudiantes universitarios en México (se encontraron historias de caso y ensayos sobre el tema, pero no investigaciones cuantitativas). Así pues, el objetivo de esta investigación es evaluar el efecto de las variables antes mencionadas sobre la homofobia. Se hipotetiza que, al igual que en los estudios revisados, las puntuaciones obtenidas de homofobia serán más altas en estudiantes varones, y en

aquellos individuos más religiosos y de orientación política más conservadora. Se hipotetiza, igualmente, que aquellos individuos que hayan tenido la oportunidad de interactuar con personas homosexuales presentarán puntajes bajos de homofobia.

Método

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 708 estudiantes de dos universidades de la Ciudad de México. Del total, 429 provenían de una universidad afiliada a una congregación jesuita, ubicada en el poniente de la ciudad (en adelante, “muestra poniente”); y 279 de otra universidad afiliada a una congregación guadalupana ubicada en el sur de la ciudad (en adelante, “muestra sur”). La mayor parte fueron de sexo femenino (65.6%). El promedio de edad fue de 21.10 años, con una desviación estándar de 3.37 años. El promedio de calificación de los estudiantes fue de 8.47 con una desviación estándar de 1.20. La mayoría pertenecía a tercer semestre (19.7%), séptimo semestre (15.4%), quinto semestre (13.6%), primer semestre (12.2%). El muestreo fue no probabilístico por cuotas.

INSTRUMENTOS

El cuestionario aplicado estuvo compuesto por tres partes. En primer lugar, una sección de datos generales, en la cual, entre otras cosas, se preguntó a los participantes acerca de su orientación política y sobre si tienen (o no) amigos homosexuales. Mientras que la segunda parte del cuestionario estuvo constituida por la Escala Breve de Religiosidad (EBR) —diseñada por Pulido, Alba, Cárcamo, Ledesma, Reyes y Vargas (2012)—, la tercera estuvo constituida por el cuestionario de homofobia diseñado por España, Guerrero, Farré, Canella y Abós (2001).

La religiosidad del sujeto se midió con una escala de seis preguntas, cada una de las cuales tenía cuatro posibles opciones de respuesta (total-

mente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). La EBR conceptualiza a la religiosidad como un constructo relativamente abreviado de la experiencia espiritual del individuo; incluye básicamente dos componentes: *a*) funcional o conductual: se refiere a conductas específicas que sugieren que el sujeto comulga con un paradigma religioso particular; *b*) disposicional: se refiere a la profundidad con la que el sujeto “abrazo” o “simpatiza” con los supuestos básicos de una doctrina religiosa particular. Por lo tanto, las preguntas se construyeron para identificar en el sujeto conductas asociadas con el comportamiento religioso (por ejemplo: ¿Asistes a ritos o festividades relacionados con tu religión?; Acudo por consejo espiritual al templo). También, se incluyeron preguntas orientadas a evaluar el grado de identificación del sujeto con su práctica religiosa (por ejemplo: Tengo una plena convicción con las ideas que pregona mi religión; Practico mi religión por convicción propia). La validez de constructo del cuestionario, así como otras de sus propiedades psicométricas, fueron evaluadas y reportadas por Pulido *et al.* (2012) y no serán repetidas aquí.

Con la finalidad de evaluar homofobia, se empleó el cuestionario diseñado por España *et al.* (2001). Las propiedades psicométricas del instrumento se determinaron mediante su aplicación a 129 estudiantes universitarios de Barcelona y Valencia. El cuestionario cuenta con 20 preguntas, que se contestan en una escala del 1 al 7 (donde 1 es totalmente de acuerdo y 7 totalmente en desacuerdo). El cuestionario mostró un comportamiento psicométrico aceptable. Se encontró, por ejemplo, que todos los reactivos discriminaban entre los sujetos que puntuaban más alto y más bajo en homofobia (de acuerdo con pruebas *t* de Student); se encontraron también correlaciones altas entre todos los ítems y el instrumento. Es necesario mencionar que España *et al.* incorporaron al instrumento 9 reactivos de un constructo al que ellos denominaron “erotofilia”; así pues, sólo 11 reactivos evaluaban homofobia. Se decidió aplicar el cuestionario tal como lo diseñaron los autores originales para no correr el riesgo de alterar sus propiedades psicométricas. A pesar de lo anterior, se complementaron los análisis psicométricos conducidos por los autores del instrumento mediante el cálculo del alfa de Cronbach, que arrojó un valor aceptable

de .805 (*vid.* García, 1993: 57). El alfa de Cronbach de los reactivos que miden homofobia también arrojó un valor aceptable de .782.

Con la finalidad de explorar la estructura factorial del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, por el método de componentes principales con rotación Varimax. Con la intención de seleccionar e interpretar los factores integrantes, se tomó como criterio de elección a aquellos valores Eigen iguales o superiores a 2.0 (y que tuvieran al menos dos reactivos por factor). De igual forma, para 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 en el cual su carga factorial fuese más alta. Con base en los criterios anteriores, el instrumento arrojó 3 factores que agruparon 17 reactivos y que en conjunto explicaron 43.26% de la varianza total. La tabla 1 muestra el número de factor, seguido del número de reactivos del mismo, su valor Eigen y los porcentajes de varianza simples y acumulados. La prueba de esfericidad de Bartlett mostró un valor aceptable ($\chi^2(190) = 3287.22$, $p < .000$), la prueba KMO también mostró un valor aceptable ($.855 > .5$). La rotación alcanzó la convergencia en 6 iteraciones.

Tabla 1. Valores Eigen y porcentaje de varianza del instrumento

<i>Componente</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1	3.166	15.831	15.831
2	2.928	14.638	30.469
3	2.588	12.788	43.257

La tabla 2 muestra la matriz factorial rotada, resultado del análisis efectuado, e indica aquellos ítems que cumplieron con los requisitos de poseer una carga factorial de .400 o superior. Se presenta la distribución de los reactivos en cada uno de los 3 factores del instrumento que cumplieron con el requisito de agrupar 2 o más reactivos y poseer un valor Eigen de 2.0 o superior. Un total de 17 reactivos cumplieron con los requisitos mencionados (y con no poseer correlaciones negativas ítem-instrumento).

Tabla 2. Solución factorial rotada del instrumento

<i>Componente 1</i>		<i>Componente 2</i>		<i>Componente 3</i>	
<i>reactivo</i>	<i>peso</i>	<i>reactivo</i>	<i>peso</i>	<i>reactivo</i>	<i>peso</i>
H2	.716	Ap1	.738	H6	.735
H3	.599	Ap4	.717	H4	.713
H8	.593	Ap8	.696	Ap9	.562
Ap5	.579	Ap7	.687	H7	.524
H5	.563	Ap3	.633		
H9	.530				
Ap6	.492				
H11	.430				

Las tablas 3a, 3b y 3c muestran los reactivos que constituyen a cada factor; se presentan ordenados con base en el valor numérico de su carga factorial, presentada en la tabla 2. Para cada componente, los investigadores estudiaron los reactivos agrupados y acordaron una etiqueta descriptiva, que aparece en el titulillo de cada tabla.

Tabla 3a. Componente 1. Lo que me molesta (homosexualidad y erotofilia)

<i># de Reactivo</i>	<i>Reactivo</i>
H2	¿Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca una persona masturbándose de mi propio sexo?
H3	Me sentiría molesto/a si mi mejor amigo/a de mi propio sexo me confesara su deseo sexual por mí.
H8	Me molestaría tener sueños eróticos en los cuales yo mantuviera relaciones homosexuales.
Ap	Casi todo el material erótico me produce náusea.
H5	Me sentiría fracasado/a si un hijo/a mío fuese homosexual.
H9	Una pareja entre homosexuales no entra dentro de mi concepto de pareja.
Ap6	No me agradaría ver una película erótica.
H11	Esconder mi homosexualidad me ayudaría a triunfar en lo social y profesionalmente.

Tabla 3b. Componente 2. Lo que me gusta (erotofilia)

<i># de Reactivo</i>	<i>Reactivo</i>
Ap1	Pienso que ver una película o un libro erótico podría ser algo entretenido.
Ap4	Me resulta excitante pensar tener una relación coital.
Ap8	Probablemente sería una experiencia excitante acariciar mis genitales.
Ap7	Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.
Ap3	Me resulta entretenida la idea de pensar en una práctica sexual de grupo.

Tabla 3c. Componente 3. Aceptación y derechos civiles (homosexualidad y erotofilia)

<i># de Reactivo</i>	<i>Reactivo</i>
H6	Es un error tratar a los homosexuales como personas psicológicamente enfermas.
H4	Creo que un homosexual podría hacer perfectamente un cargo público.
Ap9	Una correcta educación debería incluir información de la sexualidad y debería impartirse en colegios.
Ap7	Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron durante octubre y noviembre de 2011 en las dos universidades de interés. La aplicación se hizo en forma grupal. Las instrucciones textuales que recibieron los participantes fueron las siguientes:

“Muchas gracias por su colaboración en este estudio. La finalidad de esta investigación es conocer la relación que existe entre ideología política, religión y la aceptación a la homosexualidad en estudiantes universitarios. Por favor, lea con cuidado el siguiente cuestionario y conteste todas las preguntas de la manera más honesta posible. No existen preguntas correctas o incorrectas. Si tiene cualquier duda acerca de las preguntas o las instrucciones, le solicitamos que consulte al aplicador. Cuando termine de contestar, guarde su cuestionario en el sobre que recibió y ciérrelo. Cuando haya con-

cluido, deposite el sobre en la urna. Los resultados del presente estudio sólo serán utilizados con fines de investigación. Gracias por su colaboración.”

El objeto de solicitar a los participantes que guardaran su cuestionario en el sobre fue permitirles que ocultaran lo más pronto posible su información, y así favorecer las respuestas honestas (al impedir que otros pudieran ver el cuestionario). El tiempo aproximado de la aplicación osciló entre los 5 y 10 minutos. El aplicador permaneció en el lugar donde se hacía la aplicación para contestar dudas y vigilar el proceso. En las dos universidades muestreadas, el proceso de aplicación se llevó a cabo de la misma forma.

Resultados

La tabla 4 muestra las correlaciones de Pearson entre las variables cuantitativas de interés. Para cada pareja de variables, se muestra el coeficiente de correlación, así como su significancia estadística. Las calificaciones de homofobia, erotofilia y religiosidad se calcularon sumando las respuestas de todos los sujetos para cada escala. En el caso de todas las escalas, puntajes altos indican que el constructo medido está presente en mayor grado en el individuo.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson

<i>Variables</i>	<i>Religiosidad</i>	<i>Erotofilia</i>	<i>Promedio escolar</i>	<i>Edad</i>
Homofobia	r = .129 p. = .001	r = -.335 p. < .000	r = -.096 p = .046	r = -.030, p = .429

Como puede observarse en la tabla, la correlación entre religiosidad y homofobia es directa y estadísticamente significativa. Es decir, al aumentar los puntajes de religiosidad, se incrementan los puntajes de homofobia. Asimismo, la correlación entre homofobia y erotofilia es inversa y estadísticamente significativa; el mismo resultado se observa al correlacionar promedio escolar y homofobia. No se encontró una correlación significativa entre homofobia y edad.

La tabla 5 exhibe pruebas t de Student en las cuales la variable independiente es el sexo del sujeto y las variables dependientes son homofobia, erotofilia y religión. Para cada contraste, se indica el valor de la prueba t, los grados de libertad del contraste y la significancia estadística de éste.

Tabla 5. Pruebas t de Student por sexo

<i>Variable</i>	<i>Prueba t</i>
Homofobia	$t(704) = 8.95, p. < .000$
Erotofilia	$t(704) = 5.77, p. < .000$
Religión	$t(704) = 1.74, p. = .082$

Como refleja la tabla, tanto homofobia como erotofilia difieren estadísticamente por sexos. Las mujeres obtuvieron puntajes de homofobia y erotofilia significativamente menores a los de los hombres.

La tabla 6 registra pruebas t de Student en las cuales la variable independiente es si el individuo tiene (o no) un(a) amigo(a) homosexual. Las variables dependientes son: homofobia, erotofilia y religión. Para cada contraste, se señala el valor de la prueba t, los grados de libertad del contraste y la significancia estadística del mismo.

Tabla 6. Pruebas t de Student, tiene un(a) amigo(a) homosexual

<i>Variable</i>	<i>Prueba t</i>
Homofobia	$t(704) = 12.43, p. < .000$
Erotofilia	$t(704) = 3.00, p. = .003$
Religión	$t(704) = 1.49, p. = .135$

Como puede observarse en la tabla, tanto homofobia como erotofilia difieren estadísticamente en función de si el individuo tiene o no un(a) amigo(a) homosexual. Aquellos individuos que tienen un(a) amigo(a) homosexual obtuvieron puntajes de homofobia significativamente menores a los de aquellos participantes que no reportaron tener un(a) amigo(a) con esta orientación sexual; además, estudiantes que reportaron tener un(a)

amigo(a) homosexual reportaron puntajes de erotofilia estadísticamente mayores que aquellos que no.

La tabla 7 permite apreciar pruebas de análisis de varianza de un factor, en las cuales la variable independiente es la orientación política del individuo. Las variables dependientes son la homofobia, la erotofilia y la religión. Para cada contraste, se proporciona el valor de la prueba, los grados de libertad y la significancia estadística.

Tabla 7. Pruebas Anova por orientación política

<i>Variable</i>	<i>Prueba t</i>
Homofobia	(f(5/640)) = 4.23, p. = .001)
Erotofilia	(f(5/640) = 2.76, p. = .018)
Religión	(f((5/640)= 2.76, p. = .018)

En la tabla se revela que la orientación política tiene efectos estadísticamente significativos sobre las tres variables evaluadas. Un análisis de promedios por grupo mostró que el puntaje más alto de homofobia apareció en aquellos individuos cuya orientación política fue de derecha (55.3); el grupo con menor puntaje de homofobia fue el de centro izquierda (50.04). En cuanto a erotofilia, el puntaje más bajo fue el de los individuos cuya orientación política fue de derecha (39.93) y el más alto fue el grupo de centro izquierda con (42.52). En lo concerniente a religión, el promedio más alto fue el de los estudiantes que reportaron preferencia por la derecha (10.47); los puntajes más bajos corresponden a los estudiantes que reportaron una preferencia de centro izquierda (8.72). No se calcularon prueba *post-hoc* debido a que el tamaño de algunos grupos no lo permitió (*vid.* Hays, 1972: 581).

Por último, se llevaron a cabo análisis de varianza, en los cuales se usó como variable independiente la orientación sexual del individuo y como variables dependientes la homofobia, erotofilia y religiosidad del individuo. Los resultados se presentan en la tabla 8, la cual está organizada en la misma forma que la tabla 7.

Tabla 8. Pruebas Anova por orientación sexual

Variable	Prueba t
Homofobia	$(f(3/660)) = 8.79, p. < .000)$
Erotofilia	$(f(3/660)) = 2.63, p. = .023)$
Religión	$(f((3/660)) = .37, p. = .867)$

Según puede observarse en la tabla, la orientación sexual del individuo tiene efectos significativos sobre homofobia y erotofilia. Como era de esperarse, los puntajes más bajos de homofobia ocurrieron entre el grupo homosexual 52.91; los puntajes más altos de homofobia ocurrieron en el grupo heterosexual (67.6). En cuanto a erotofilia, el puntaje más alto se presentó en el grupo homosexual (46.34); el más bajo en el grupo heterosexual (40.66). Al igual que en el caso anterior, no se aplicaron pruebas *post-hoc*, debido al reducido tamaño del grupo homosexual.

Discusión

En general, los resultados reflejan una correlación directa entre homofobia y religiosidad. Manifiestan, también, que los puntajes de homofobia son significativamente más altos entre los hombres, que entre las mujeres. Aquellos estudiantes con un(a) amigo(a) homosexual presentan puntajes significativamente más bajos de homofobia, que aquellos individuos que no reportan tener un(a) amigo(a) homosexual. En general, los participantes con una orientación política de derecha obtuvieron puntajes más altos de homofobia que aquellos estudiantes de orientación de izquierda. La homofobia fue significativamente más alta en los estudiantes que se reportaron a sí mismos como heterosexuales. En síntesis, los resultados confirman las hipótesis planteadas. En cuanto a los instrumentos de medición, sus propiedades psicométricas cumplen con las normatividades mínimas establecidas para este tipo de cuestionarios (*vid.* García, 1993: 24). Sin embargo, los resultados del análisis factorial exploratorio sugieren que, en el instrumento diseñado por España *et al.* (2001), homosexualidad

y erotofilia podrían no ser factores independientes (hallazgo que parece confirmarse por la alta correlación que existe entre ambos constructos).

Los resultados del estudio coinciden en general con los reportados en Estados Unidos y sugieren que los instrumentos empleados poseen validez empírica (*vid.*, por ejemplo, García, 1993: 85). Además, los datos obtenidos son similares a los de Chonady *et al.* (2009) y Plugge-Foust y Strickland (2000), en el sentido de que la homofobia es más frecuente en hombres que en mujeres. Los resultados del presente estudio también coinciden con los de Brown y Henriquez (2008) y Plugge-Foust y Strickland (2000), en cuanto a que estudiantes con amigos homosexuales presentan puntajes de homofobia menores que quienes reportan no tener amigos homosexuales. Los resultados concuerdan con los producidos por Balkin *et al.* (2009), Brown y Henriquez (2008) y Wilkinson (2004), en el sentido de que, al aumentar la religiosidad del individuo, aumenta igualmente la homofobia. Por último, el hallazgo de Brown y Henriquez (2008), de que orientaciones políticas conservadoras se asocian con niveles más altos de homofobia, también fue confirmado por los resultados de este estudio.

Asimismo, los resultados del estudio replican fielmente los hallazgos del grupo de investigadores que diseñaron el instrumento de homofobia y erotofilia empleado en esta investigación. España *et al.* (2001) encontraron que los individuos con puntajes más homofóbicos son los de sexo masculino, los que no tienen amigos homosexuales, los de orientación política más conservadora, y los que puntúan más alto en religiosidad. Del mismo modo, encontraron una correlación inversa entre erotofilia y homofobia.

En síntesis, los resultados obtenidos en este estudio replican los hallazgos reportados por estudios cuantitativos con estudiantes en Estados Unidos. También, replican hallazgos encontrados en estudiantes españoles. Así pues, los resultados del estudio sugieren que las mismas variables modulan la homofobia en estudiantes universitarios de España, Estados Unidos y México. A pesar de que los hallazgos parecen consistentes, en particular los que tienen que ver con la relación entre la homofobia y la religiosidad, en ninguno de los estudios revisados puede evaluarse el efecto específico que ejerce la formación universitaria sobre el desarrollo de ac-

titudes homofóbicas. Así pues, el objetivo del segundo estudio fue el de comparar dos universidades con programas formativos diferentes. Una de estas instituciones promueve entre sus estudiantes una formación de “inspiración cristiana”; la segunda universidad comparada es completamente laica. Otro objetivo del segundo estudio fue el de evaluar homofobia usando una traducción de la Homophobia Scale desarrollada por Wright, Adams y Bernat, (1999). Dicha escala tiene la ventaja sobre la usada en el primer estudio de contar con una larga historia de evaluación psicométrica; además, su análisis factorial revela factores claramente independientes (y no mezclas entre factores, como sucede con la escala de España *et al.*, 2001, empleada en el primer estudio).

Segundo estudio

Los resultados del primer estudio sugieren que puntajes de religiosidad altos correlacionan de manera positiva con la homofobia; sin embargo, dichos resultados no permiten evaluar la contribución de la institución educativa al desarrollo de actitudes homofóbicas. De forma complementaria, en el primer estudio se empleó una escala de homofobia mezclada con otra de erotofilia, y el análisis de extracción de factores exploratorio mostró que las escalas no son independientes. Así pues, el objetivo del segundo estudio fue comparar la homofobia entre dos universidades, una claramente de inspiración cristiana y otra, laica. Además, la homofobia se midió usando la escala de homofobia de Wright, Adams y Bernart (1999).

Método

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 402 estudiantes de dos universidades. La primera de ellas (muestra sur) es una universidad que se define a sí misma como de inspiración cristiana y se ubica en el sur de la Ciudad de México.

La segunda (muestra oriente) es una universidad pública ubicada en el oriente de la Ciudad de México. De cada institución educativa fueron tomados 201 estudiantes; cinco cuestionarios fueron anulados debido a que no se contestaron completos. Los estudiantes provenían principalmente de las licenciaturas en biología (21.15%), psicología (16.61%), ciencias de la comunicación (9.06%), administración (8.56%) y filosofía (8.81%). La muestra fue predominantemente masculina (50.88%). En su mayoría, vivían en casa de sus padres (76.07%); el promedio de edad fue de 21.94 años. La mayor parte fueron solteros (96%). El 89.42% reportó ser heterosexual, 4.53% bisexual y 3.52% homosexual.

INSTRUMENTOS

Se empleó una traducción de la Escala de Homofobia diseñada por Wright *et al.* (1999). La escala plantea afirmaciones sobre la homosexualidad que deben evaluarse mediante una escala Likert, que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. La escala se ha utilizado alrededor de 13 años y sus propiedades psicométricas han sido descritas con amplitud en estudios anteriores (*vid.*, por ejemplo, Wright y Cullen, 2001). En el presente estudio, la escala alcanzó un alfa de Cronbach de .921, y una confiabilidad por el método de las dos mitades de .903. La escala fue traducida y retraducida por dos psicólogos bilingües. La religiosidad de los estudiantes fue medida mediante la Escala Breve de Religiosidad (EBR), descrita previamente.

PROCEDIMIENTO

La aplicación de las escalas fue idéntica a la usada en el primer estudio.

RESULTADOS

Se calculó una prueba t de Student para muestras independientes entre los puntajes promedio obtenidos en la escala de homofobia y en la escala de

religiosidad. En ambas se encontraron diferencias estadísticamente significativas. La homofobia alcanzó puntajes más altos en la universidad religiosa ($t(392) = 4.23, p < .001$) que en la universidad laica: aquella también alcanzó puntajes más altos que ésta en la escala EBR ($t(392) = 4.51, p < .001$). Al igual que en el primer estudio, las calificaciones promedio de homofobia fueron más altas en los hombres que en las mujeres ($t(393) = 8.69, p < .001$). Asimismo, se encontró que los estudiantes que declararon contar con un amigo homosexual obtuvieron calificaciones más bajas de homofobia que quienes reportaron el caso contrario ($t(390) = 4.74, p < .001$). A diferencia del primer estudio, la orientación política no alcanzó significancia estadística ($f(4/308) = 2.22, p = .066$). Al igual que en el primer estudio, la orientación sexual tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre las calificaciones de homofobia ($f(2/382) = 8.981, p < .001$); la calificación de homofobia fue más alta entre los estudiantes heterosexuales.

También se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre homofobia y religiosidad. Al igual que en el primer estudio, la correlación entre ambas variables fue directa y estadísticamente significativa ($r(392) = .180, p = .001$).

DISCUSIÓN

Los resultados del segundo estudio sugieren que la homofobia podría ser más prevalente en las universidades de orientación religiosa que en las laicas. Si la actitud en cuestión se debe al contexto cultural y social que favorece cada universidad o a un proceso de autoselección (es decir, las personas más homófobas suelen preferir universidades de orientación religiosa), no puede definirse con base en los datos disponibles; estudios futuros tal vez permitan aportar más datos.

En términos generales, los resultados obtenidos en el primer estudio fueron replicados en el segundo (con la excepción del efecto de la orientación política). Este segundo hallazgo sugiere que las variables identificadas como moduladoras de la homofobia en los estudios conducidos en Estados Unidos y España parecen generales a estudiantes universitarios

mexicanos. Los hallazgos parecen independientes del tipo de cuestionario o escala que se utilice.

Los autores reconocen que el tamaño muestral del segundo estudio fue relativamente pequeño; sin embargo, dada la congruencia general de los resultados obtenidos, con los esperados, no se consideró necesario incrementar el número de participantes.

Discusión general

En síntesis, los estudios aquí presentados sugieren generalidad transcultural en cuanto a las variables que se encuentran correlacionadas con la homofobia. Además, plantean interrogantes relacionadas con los resultados. Por ejemplo, ¿por qué individuos que presentan altos puntajes de religiosidad también presentan altos puntajes de homofobia? Un análisis del discurso cristiano “original” sugiere que al practicante se le invita a conceptualizar a los hombres de una manera fraterna, a evitar juzgar a los semejantes y a pensar en el prójimo como hijo de Dios (Puig, 2005). Así pues, ¿cómo entender que sean los estudiantes que más comulgan con estas ideas los que con mayor facilidad descalifican y alienan a individuos que no comparten su orientación sexual? Una posibilidad podría relacionarse con la interpretación que la Iglesia católica tiene del mensaje religioso, en el contexto educativo, social y político del país. Específicamente, las ideas de la Iglesia católica acerca de lo que es una familia “válida” y una sexualidad válida son opuestas a manifestaciones diferentes de la heterosexual (Gómez, 2007). Otra posible explicación fue propuesta Plugge-Foust y Strickland (2000). Estos autores sugieren que, al ser la religión un acto principalmente de fe, se promueve entre los individuos la aceptación de ideas irracionales que interfieren con una apreciación “razonada” de los fenómenos naturales. Estudios futuros podrían evaluar con mayor profundidad estas posibilidades.

En México, las posiciones políticas de derecha más conservadoras son también las que mayor identificación guardan con las posiciones ideológi-

cas de la Iglesia católica (Blancarte, 1993; Sota, 1994). Así pues, el resultado de que los estudiantes que se definen a sí mismos como de derecha, es también el que puntúa más alto en homofobia, lo cual no es extraño. Por supuesto, el presente estudio es principalmente correlacional y, por lo tanto, es necesario investigar con mayor profundidad los vínculos entre la homofobia, las preferencias políticas y la religiosidad.

En cuanto al efecto de tener amigos homosexuales sobre la homofobia, puede especularse que la posible confrontación entre las cogniciones irracionales (y posiblemente prejuiciosas) del sujeto y el conocer a la persona ayude a modificar sesgos o errores cognitivos, frecuentemente difundidos por los medios de comunicación masiva (Ellis y Harper, 1997). Por supuesto, la idea de que tener amigos homosexuales ayuda a desmitificar a la homosexualidad requiere un respaldo clínico y causal que excede las posibilidades del presente estudio. Del mismo modo, es complicado determinar si, de inicio, personas más homofílicas tienen mayores posibilidades de entablar amistad con una persona homosexual, que personas homofóbicas.

En cuanto a la mayor tolerancia de las mujeres hacia la homosexualidad, el hallazgo generalmente ha sido interpretado en términos de roles de género (España *et al.*, 2001). Es decir, culturalmente se asigna al hombre la responsabilidad de mantener muy claras las diferencias entre roles de género. Por supuesto, una afirmación de este tipo también exige una investigación causal que excede las posibilidades de la presente investigación.

En síntesis, los resultados obtenidos sugieren que existen diferentes instrumentos que pueden emplearse para evaluar homofobia en estudiantes universitarios. Los instrumentos poseen propiedades psicométricas aceptables y reproducen fielmente hallazgos reportados en Estados Unidos y España. Los datos obtenidos también indican que se sabe poco acerca de las razones por las cuales determinadas variables correlacionan con la homofobia; y que estudios de naturaleza causal, e incluso estudios cualitativos sobre el tema, son necesarios para entender mejor las variables que modulan la homofobia. Los resultados también sugieren que la tolerancia a la diversidad sexual difiere notablemente entre universidades

laicas y religiosas, y que las segundas podrían promover entre sus estudiantes actitudes poco congruentes con el egreso de profesionistas con una verdadera visión plural, incluyente y fraterna (al menos en lo concerniente a este tema).

REFERENCIAS

- Balkin, R.; Schlosser, Z. y Heller, D. (2009). Religious identity and cultural diversity: exploring the relationships between religious identity, sexism, homophobia and multicultural competence, *Journal of Counseling & Development*, 87, 420-427.
- Blancarte, R. (1993). *Historia de la Iglesia católica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bouton, R. A.; Gallaher, P. E.; Garlinghouse, P. A.; Leal, T.; Rosenstein, L. B. y Young, R. K. (1987). Scales for measuring fear of AIDS and homophobia, *Journal of Personality Assessment*, 51, 606-614.
- Brown, M. y Henriquez, E. (2008). Socio-demographic predictors of attitudes towards gays and lesbians, *Individual Differences Research*, 6, 193-202.
- Chonody, M.; Siebert D. C. y Rutledge, S. E. (2009). College students' attitudes toward gays and lesbians, *Journal of Social Work Education*, 45, 499-512.
- Comisión Ciudadana Contra los Crímenes de Odio por Homofobia (2000). *Boletín de prensa: Reporte de crímenes de 2000*. Recuperado el 4 de junio de 2012 de: <http://www.cogailles.org/doc.pdf/csi/articles/America/S20010621-2.pdf>
- Ellis, A. y Harper, R. A. (1997). *A Guide to Rational Living*. North Hollywood, C.A.: Wilshire Books.
- España, A.; Guerrero, A.; Farré, J. M.; Canella, J. y Abós, R. (2001). La homofobia en el medio universitario. Un estudio empírico, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 57, 41-55.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: Sage.
- García, E. (1993). *Introducción a la psicometría*. Madrid: Siglo XXI.
- Goldstein, R. (1998). The hate that makes men straight, *Village Voice*, 73, 64-66.
- Gómez, H. (2007). La Iglesia católica en México como institución de derecha, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49, 63-78.
- Hays, W. (1972). *Statistics for the social sciences*. Nueva York: Holt-Rinehart-Winston.

- Herek, G. (1984). Beyond “homophobia”: A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men, *Journal of Homosexuality*, 10, 39-51.
- Kulkin, H. S.; Chauvin, E. A. y Perce, G. A. (2000). Suicide among gay and lesbian adolescents and young adults, *Journal of Homosexuality*, 40, pp. 1-29.
- National Gay and Lesbian Task Force (2007). *Reports and Research: Issue Maps*. Recuperado el 17 de febrero del 2012 de: http://thetaskforce.org/reports_and_research/issue_maps.
- Ortiz, L. (2003). *La relación entre la opresión y enfermedad en bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México*. Tesis de Maestría en Medicina Social. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Plugge-Foust C. y Strickland, G. (2000). Homophobia, irrationality, and Christian ideology: does a relationship exist? *Journal of Sex Education and Therapy*, 25, 240-244.
- Puig, A. (2005). *Jesús: Una biografía*. Barcelona: Destino.
- Pulido, M. A.; Alba M. F.; Cárcamo, R.; Ledesma, M.; Reyes, V. y Vargas R. (2012). Correlación entre religiosidad, aprendizaje social y abuso de alcohol en estudiantes de dos universidades particulares de la Ciudad de México. *Journal of Behavior Health and Social Issues*, 4, 9-26.
- Rodríguez, E. (2010) Un crimen de odio por homofobia en Ciudad Juárez. *El Cotidiano, Universidad Autónoma Metropolitana*, 64, 61-67.
- Sota, E. (1994). *Entre la conciencia y la obediencia: La opinión del clero sobre política en México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Wilkinson, W. W. (2004). Religiosity, authoritarianism, and homophobia: A multidimensional approach. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 14, 55-67.
- Wright, L. W.; Adams, H. E. y Bernat, J. (1999). Development and validation of the Homophobia Scale. *Journal Psychopathology and Behavioral Assessments*, 21, 337-347.
- Wright, W. L. y Cullen, J. M. (2001). Using a college human sexuality course to combat homophobia, *Journal of Sex Education and Therapy*, 26, 328-333.

Diferencias en el fomento de la participación familiar en escuelas primarias con alto y bajo desempeño en la prueba ENLACE

Ángel Alberto Valdés Cuervo
y Adrián Israel Yáñez Quijada

Resumen

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo comparativo con el objetivo de determinar si las actividades realizadas para fomentar la participación de las familias discriminan a escuelas primarias con alto y bajo desempeño en la prueba ENLACE. Con un muestreo aleatorio simple se seleccionaron 186 padres de dos primarias públicas para responder el instrumento que evaluó las actividades de las escuelas enfocadas a fortalecer su participación. El análisis discriminante evidenció que existen diferencias entre

Abstract

This was a comparative quantitative study. The objective of this work was to evaluate if the activities to improve the participation of families differences elementary schools with high or low scores in the ENLACE test. According to a randomly simple sampling, 186 parents belonging to two public elementary schools were selected to respond the instrument to measure the schools activities. Results according to the discriminant analysis showed differences between schools associated to parents participative promotion related to the decisions making and volunteering activities. In fact,

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO. Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora.
[angel.valdes@itson.edu.mx]
ADRIÁN ISRAEL YÁÑEZ QUIJADA. Maestría en Innovación Educativa. Universidad de Sonora.
[adrianisraelyan@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 115-133.
Fecha de recepción: 25 de julio de 2012 | Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2012.

escuelas en lo relativo a la promoción de la participación de padres en la toma de decisiones y el voluntariado, siendo mayor en la escuela con alto desempeño en ENLACE, lo que sugiere que éste es un factor que caracteriza a las escuelas de calidad.

PALABRAS CLAVES

Educación básica, participación social, familia, calidad educativa.

schools with high scores in ENLACE test presented more activities to stimulate the parents participation. In conclusion, it is suggested that improving parents collaboration in education is a factor associated to schools quality.

KEYWORDS

Elementary school, social participation, family, quality education.

Desde los inicios del siglo pasado, y en especial a partir de su segunda mitad, se concibe la educación como un recurso fundamental para una movilidad social ascendente y para mejorar la calidad de vida de las personas. Su importancia se ha visto fortalecida por el papel que se le asigna dentro de la organización de un desarrollo basado en las oportunidades del conocimiento (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2006).

La apropiación de la idea anteriormente expuesta por parte de la mayor parte de los gobiernos de los países de América Latina condujo a un aumento de la inversión en educación y una ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles. Sin embargo, pronto se evidenció que estos esfuerzos no habían dado los resultados esperados y que el acceso a la educación no garantizaba la disminución de la inequidad social y el desarrollo socioeconómico social pretendido (Fundación para la Implementación, Diseño, Evaluación y Análisis de Políticas Públicas, 2008; Reimers, 2004).

Esto provocó una serie de reflexiones y reconsideraciones de las expectativas iniciales puestas en la educación y se afianzó la idea de que sólo una educación de calidad era verdaderamente capaz de cumplir las altas expectativas que se habían depositado en ella. Aunque no existe pleno acuerdo respecto a qué identifica una educación de calidad, en el presente estudio se asume que la misma debe caracterizarse por los siguientes

elementos: *a*) relevancia, ofrecer aprendizajes significativos para la vida actual y futura de los educandos, así como para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven; *b*) eficacia, lograr los objetivos con la totalidad de los alumnos que cursan los diferentes niveles educativos y en el tiempo previsto para ello; *c*) equidad, comprende no sólo garantizar el acceso a los servicios educativos, sino también reconocer que los alumnos acceden a la educación con diferentes facilidades y que los más desfavorecidos necesitan apoyos diferenciales con el fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos; y *d*) eficiencia, lograr resultados similares con menores recursos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1997; Schmelkes, 1996).

Las explicaciones acerca de los factores que afectan la calidad de la educación y, en particular, de la básica han ido evolucionando a través del tiempo. Hasta antes de los sesenta del siglo pasado, la calidad de los resultados educativos se atribuía a características de las escuelas, sobre todo a aspectos relativos a la infraestructura y recursos de las mismas. No obstante, varios estudios, entre ellos los realizados en Estados Unidos por Coleman, Cambell, Hobson, McPartland, Wood, Weinfeld y York (1966), evidenciaron que el éxito de los estudiantes en el sistema educativo se relaciona en gran parte con aspectos situados fuera de la escuela, tales como los antecedentes socioeconómicos del estudiante y, en general, con sus capitales “culturales” y “sociales”.

La reacción ante los resultados de los estudios que minimizaban el papel de las escuelas en la explicación de los resultados educativos no se hizo esperar. El desacuerdo se originó fundamentalmente por parte de los movimientos que destacaron que la influencia de la escuela se daba fundamentalmente a través de aspectos de índole procesal. Cornejo y Redondo (2007) sostienen que tales estudios se ubican dentro de los movimientos de eficacia escolar y escuelas eficaces, que atribuyen la calidad educativa a factores como el estilo de liderazgo del director, el desempeño docente y las capacidades de las escuelas para fomentar la participación de los diferentes actores en el desarrollo de acciones para la mejora de educación.

Es precisamente el punto referido a la participación social con el que se relaciona el presente estudio. La participación social es el mecanismo donde se vigoriza el valor de la democracia e implica el involucramiento de todos los actores de la sociedad para alcanzar beneficios comunes (Secretaría de Educación Pública, 2010). En el caso específico de la educación implica la participación activa y corresponsabilidad de autoridades, empresarios, sociedad civil, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para el logro de una educación de mayor calidad.

Dentro de la política educativa de México ha sido reconocida la importancia de la participación social, lo cual se ilustra ya en la Ley General de Educación de 1993, que alude a la institucionalización de los Consejos de Participación Social (CPS). Unos años después se publican en el *Diario Oficial de la Federación* los lineamientos que regirán la constitución y el funcionamiento de estos consejos, cuya importancia es ratificada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y posteriormente en la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en el 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Establecimiento del problema

Como se señaló con anterioridad, la importancia de la participación social radica en que se concibe como un medio para mejorar la calidad de la educación. Aunque la participación social ha sido un aspecto que se ha mantenido en consideración dentro de las políticas educativas en México, su logro dista mucho de ser una realidad en el sistema educativo. El escaso efecto que han tenido las diferentes políticas en la promoción de la participación social en la educación se evidencia en diversos estudios que señalan las dificultades en el funcionamiento de la mayor parte de los Consejos de Participación Social (Estrada, 2010; Martínez, Bracho y Martínez, 2007; Vélez, Linares, Martínez y Delgado, 2008).

Existen diversos factores que se han conjugado para hacer que la participación social en educación en nuestro país sea un aspecto deficiente

del sistema educativo. No obstante ser un fenómeno complejo donde influyen diversos factores, sin lugar a dudas, las escuelas pueden, por la posición que ocupan, actuar como intermediarios entre los estudiantes, los padres de familia, las autoridades educativas y la comunidad en general. Se encuentran en una posición privilegiada para convertirse en el mecanismo esencial en la coordinación de la participación social de los diferentes actores (Epstein, 2011; Secretaría de Educación Pública, 2010; Valdés y Urías, 2010).

Para lograr una participación social efectiva, las escuelas deben promover el involucramiento de las familias en los asuntos relacionados con la escuela y la educación de sus hijos. La participación efectiva de las familias resulta un asunto esencial para el logro de una educación de calidad, pues se relaciona con mejores aprendizajes de los estudiantes (Bellei, Gubbins y López, 2002; Epstein, 2011) y la resolución de otras problemáticas de las escuelas, tales como la disminución de la violencia escolar y la promoción de la convivencia (Swearer, Espegale y Napolitano, 2009; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006).

Tomando como base que dentro de las funciones de la escuela se encuentra el fomento de la participación de las familias en la educación de los hijos y que el involucramiento efectivo de éstas se ha relacionado con una educación de mayor calidad, en este estudio se evaluaron, desde las perspectivas de los padres de familia, las acciones que realizan las escuelas para fomentar el involucramiento en la educación.

Se utilizó el modelo de Epstein y Sheldon (2008), en el cual se visualiza la participación familiar como un proceso complejo que involucra diferentes ámbitos y niveles de acción: desde el apoyo indirecto al aprendizaje de los hijos y la colaboración con la escuela, hasta formas más complejas, como la toma de decisiones y la realización de acciones para la coordinación con otros actores sociales.

En lo referente al papel de las escuelas como agentes promotores de la participación de las familias en la educación, las investigaciones resultan aún más escasas. Sin embargo, de manera consistente, se ha encontrado que las escuelas no juegan un papel activo en la promoción de la partici-

pación social y, sobre todo, en lo relativo a la participación de las familias (Hacia una Cultura Democrática, 2007; Martínez *et al.*, 2007).

Objetivo general

En el presente estudio se pretendió determinar las diferencias que existían en dos escuelas primarias de un municipio del sur de Sonora con diferentes niveles de desempeño de sus estudiantes en las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), respecto al fomento de la participación familiar en lo relativo a crianza, comunicación con la escuela, supervisión del aprendizaje en casa, toma de decisiones, voluntariado y cooperación con la comunidad.

Justificación

La relación familia-escuela juega un papel importante en la construcción de procesos de toma de decisiones —a diferentes niveles del sistema educativo—, de gestión pedagógica colectiva y de mejoramiento de la calidad educativa. Por ello, es necesario conocer las actividades que realizan las escuelas para lograr una mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos y establecer si estas acciones diferencian a las escuelas con diferentes resultados en las evaluaciones nacionales de logro escolar.

Marco teórico

FAMILIA Y LOGRO ESCOLAR

El logro escolar, entendido en sentido amplio como la adquisición de las competencias cognitivas y socioemocionales establecidas en los currícu-

los, es el fin último de todas las acciones educativas. Constituye un fenómeno complejo, afectado por múltiples factores ubicados en diferentes niveles de análisis que deben ser abordados desde una perspectiva sistémica. Diversos estudios señalan al contexto familiar como un elemento que influye de manera importante en el logro académico (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Epstein, 2011; Murillo, 2008).

Según Valdés y Urías (2010), el análisis de los mecanismos de influencia del contexto familiar en el logro escolar permite identificar dos conjuntos de condiciones interrelacionadas que mediatizan su influencia en el logro escolar. El primer grupo, que denominan “factores estructurales”, comprende situaciones sociales asociadas a patrones de comportamiento que favorecen o limitan las oportunidades para el desarrollo educativo por la afectación que conllevan para los capitales culturales y sociales de los estudiantes. Aquí se consideran aspectos como condición socioeconómica, nivel de escolaridad de padres y madres y el lugar de nacimiento, por mencionar algunos. El otro grupo comprende lo que llaman “factores procesales”, en los cuales se abordan tanto aspectos referidos a las relaciones como aquellos que atañen a la organización familiar. Se han considerado en este grupo las expectativas de los padres respecto a la educación de los hijos, el clima familiar y la participación en la educación de los hijos, entre otros.

Participación de las familias en la educación

La participación de las familias en la educación ejerce una importante influencia en el logro escolar (Navarro, Pérez, González y Mora, 2006; Van Vornhis, 2004; Valdés, Esquivel y Artiles, 2007). Cuando es efectiva, llega incluso a atenuar el efecto de condiciones estructurales desfavorables como un bajo nivel socioeconómico y la escasa educación de los padres; resulta un importante medio para el logro de la equidad en la educación (Silas, 2008; Valdés y Echeverría, 2004).

La participación en la educación comprende todas aquellas actividades que padres y madres realizan con los hijos, la escuela y la comunidad

para mejorar el logro académico de los estudiantes. Con la participación de las familias se desarrolla en los educadores y en la comunidad, en general, una interacción efectiva que permite entender mejor los diversos puntos de vista, formular metas comunes para los estudiantes y una comprender los esfuerzos y el papel de cada uno de los actores del proceso educativo. Epstein y Sheldon (2008) sostienen que estas interacciones permiten el intercambio de información acumulada como un capital social, que puede usarse para mejorar las escuelas y crear experiencias de aprendizaje efectivas.

El involucramiento de las familias en la educación de los hijos puede adoptar diversas formas y expresarse en diferentes niveles de complejidad. Los niveles más simples abordan acciones de colaboración directa e indirecta familia-escuela, mientras que las formas más complejas contemplan la participación conjunta de ambos actores en los procesos de toma de decisiones relativos al mejoramiento de la escuela. Esta diversidad de formas y niveles se encuentran en los modelos de participación de los padres en la educación que se presentarán a continuación.

Modelos acerca de la participación de las familias en la educación

Modelo de Bellei, Gubbins y López (2002). Estos autores sostienen que la participación de los padres y madres puede darse en diferentes niveles y lo óptimo es que lo hagan en el nivel de consulta. Aunque los niveles más elevados presuponen la existencia de los básicos, sostienen que es en el de consulta donde familia y escuela pueden interactuar efectivamente en la construcción de instituciones educativas eficientes.

Según Bellei *et al.* (2002), los distintos niveles donde puede darse la participación son los siguientes: *a)* información, la cual debe existir tanto desde las escuelas hacia las familias, como de las familias a la escuela. Éste es el nivel básico y una precondition para la existencia de otros niveles de participación; *b)* colaboración, se expresa ayudando en las activi-

dades de la escuela y apoyando con acciones dirigidas a su mejoramiento; y c) consulta, donde pueden existir varios subniveles. En un primer subnivel, la escuela y los tomadores de decisiones educativas consultan las opiniones de los padres, aunque, en última instancia, son aquellos quienes toman las medidas sin tener en cuenta necesariamente las opiniones de éstos. En el segundo subnivel, los padres, o el representante, no sólo tienen voz, sino también voto en las distintas decisiones que se toman en la escuela o en otras instancias educativas, ya sean de carácter administrativo o pedagógico.

Modelo de Martiniello (1999). La taxonomía de Martiniello propone analizar la participación de los padres desde cuatro dimensiones íntimamente relacionadas, pero con niveles de involucramiento de diferente complejidad. Según este autor, los padres ayudan mejorar a las escuelas cuando actúan como a) responsables de la crianza del niño: se refiere al desempeño por parte de los padres de las funciones propias de la crianza; b) maestros: realizan en el hogar acciones para continuar y reforzar el proceso de aprendizaje del aula; c) Agentes de apoyo a la escuela: se refiere a las distintas actividades que realizan los padres para ayudar en la mejora de la escuela; y d) actores con poder de decisión: aquí desempeñan roles en la organización de toma de decisiones que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones.

Modelo de Epstein y Sheldon (2008). Éste fue el modelo utilizado en el presente estudio, pues se consideró como el que describe de manera más detallada las diferentes formas que puede adoptar la participación de las familias. Los autores sostienen que las familias participan de manera eficiente en la educación de los hijos cuando desempeñan funciones en seis dimensiones: a) Crianza: comprende acciones que permiten el desarrollo adecuado de los hijos y el establecimiento, en la casa, de un ambiente que les brinde soporte como estudiantes; b) comunicación con la escuela: implica mantener relaciones con los docentes y los directivos donde para informarse sobre aspectos relacionados con el mejoramiento de los hijos y los centros educativos; c) voluntariado: acciones de soporte a la escuela en las diferentes actividades, dentro o fuera de ella, que sirvan

de ayuda al aprendizaje de los estudiantes; *d*) supervisión del aprendizaje en la casa: apoyo a los estudiantes con los proyectos de aprendizaje; *e*) toma de decisiones: funcionar como representantes y líderes en los comités escolares e involucrarse en diferentes decisiones que se toman en la escuela; y *f*) colaboración con la comunidad: habilidad para identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad, para apoyar a escuelas y familias.

Estudios acerca de la participación de las familias en la educación de sus hijos en México

A pesar de su indudable necesidad de mejorar la participación de las familias en la educación, como una de dentro de las varias acciones que deben desarrollarse para la mejora educativa, las investigaciones al respecto en nuestro país no abundan, lo cual no ayuda a establecer claridad sobre varios aspectos relacionados con estos fenómenos y su impacto real en la calidad educativa.

Un análisis de los resultados de los hallazgos en la temática permiten sostener tres conjuntos de evidencias, que se resumen de la manera siguiente: *a*) el involucramiento de la familia y su apoyo a los hijos se relacionó con el éxito académico (Bazán *et al.*, 2007; Márquez, Ramírez, Orozco y Martes, 2010; Silas, 2008; Valdés y Echeverría, 2006); *b*) tanto padres como madres tienen un bajo nivel de participación en las actividades educativas de los hijos, y la de los padres es aún menor (Guzmán y Del Campo, 2001; Salazar, López y Romero, 2010; Valdés, Acevedo y Sánchez, 2009; Valdés, Martín y Sánchez, 2009); y *c*) la participación se da sobre todo en los aspectos referidos a la supervisión del aprendizaje en la casa, manera fundamental desde la cual los padres visualizan su participación en educación (García y Martínez, 2005; Urías, Márquez y Tapia, 2009; Valdés y Urías, 2011).

Método

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio con un enfoque cuantitativo transeccional comparativo con el objetivo determinar si aspectos relativos al fomento de la participación de los padres diferencian a escuelas primarias con distintos niveles de desempeño de sus estudiantes en la prueba ENLACE.

PARTICIPANTES

La población estuvo conformada por los padres y madres de los estudiantes de escuelas primarias públicas de una ciudad del sur de Sonora. Se seleccionaron, por conveniencia, dos primarias públicas con diferentes niveles de resultados en las pruebas ENLACE 2011, que se ubicaran en la misma zona escolar, de manera tal que sus estudiantes pertenecieran a similares contextos socioeconómicos. Estas escuelas fueron clasificadas de la siguiente manera: a) Alto desempeño, más de 90% de sus estudiantes ubicados en los niveles Excelente y Bueno; b) Bajo desempeño, tan sólo 17% de sus estudiantes en los niveles Excelente y Bueno.

Del total de 380 estudiantes existentes en las dos escuelas, se seleccionaron, mediante un muestreo aleatorio simple, a 186 para participar en el estudio. Por cada estudiante, se encuestó a uno de los padres o tutores. El tamaño de la muestra se determinó con base en una probabilidad de éxito de 50% y un nivel de confianza de 95% ($p = .50$; $q = .5$).

INSTRUMENTOS

Cuestionario para medir “Actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos”. Con base en el modelo de Epstein y Sheldon (2008), se elaboró un instrumento para conocer la frecuencia con la que las escuelas primarias realizan actividades para fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos. El

instrumento constó de 29 ítems y se respondió utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que van desde Nunca (1) hasta Siempre (7). Su validez de contenido fue establecida a través de juicio de expertos y se mantuvieron los indicadores que fueron consistentes en sus evaluaciones.

En lo relativo a la confiabilidad, se calculó a través del Alfa de Cronbach en la cual se obtuvo en valor de .92, lo que la ubica como muy buena.

Este instrumento evaluó seis dimensiones: *a)* crianza: referida, en este caso, a la promoción de conocimientos y habilidades que permitan a los padres favorecer el desarrollo socioemocional de los hijos y, por ende, su ajuste a la escuela. *b)* Comunicación con la escuela: acciones que se generan desde la escuela para promover una comunicación efectiva con los padres. *c)* Supervisión del aprendizaje en el hogar: actividades de las escuelas que promueven el desarrollo de habilidades en los padres con objeto de apoyar el aprendizaje de los hijos en el hogar. *d)* Toma de decisiones: acciones que realizan las escuelas para favorecer el involucramiento de los padres en las decisiones de la escuela que afectan el aprendizaje de los hijos. *e)* Voluntariado: estrategias que realizan los centros educativos para promover la participación de los padres en actividades dirigidas a la mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *f)* Cooperación con la comunidad: acciones llevadas a cabo para que los padres conozcan y utilicen los programas de la comunidad que apoyan a los estudiantes y a ellos mismos.

PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para obtener la información, se pidió autorización en las escuelas y la participación voluntaria de los padres, después de explicarles los objetivos del trabajo y garantizarles la confidencialidad de la información brindada. El análisis de los datos se realizó con el apoyo del paquete estadístico *SPSS. 17* y estadísticos multivariados de dependencia.

Resultados

ANÁLISIS UNIVARIANTE DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS ESCALAS

Se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes con el propósito de comparar los puntajes de las escuelas en las dimensiones estudiadas. Los resultados señalan que la escuela con alto desempeño de sus estudiantes en ENLACE tiende a realizar de manera significativa mayor promoción de la participación familiar en actividades de supervisión del aprendizaje en casa y toma de decisiones (ver tabla 1).

VARIABLES QUE DISCRIMINAN A LAS ESCUELAS CON ALTO Y BAJO DESEMPEÑO EN ENLACE

Para establecer si las variables relativas al fomento de la escuela en la participación de los padres en la educación de los hijos discriminaban de manera significativa entre la escuela con alto y bajo desempeño en la prue-

Tabla 1. Comparaciones de los puntajes de las dimensiones de fomento de la participación familiar en las escuelas con alto y bajo desempeño en ENLACE

<i>Dimensión</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>X</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
Crianza	Bajo desempeño	3.39	-.164	187	.870
	Alto desempeño	3.43			
Comunicación	Bajo desempeño	4.44	-859	.182	.392
	Alto desempeño	4.31			
Supervisión del aprendizaje en casa	Bajo desempeño	4.27	-1.979	187	.049
	Alto desempeño	4.73			
Toma de decisiones	Bajo desempeño	4.70	-2.617	182	.010
	Alto desempeño	5.35			
Voluntariado	Bajo desempeño	3.16	-1.705	190	.090
	Alto desempeño	3.64			
Cooperación con la comunidad	Bajo desempeño	4.36	-1.595	190	.112
	Alto desempeño	4.76			

**p* ≤ .05

ba de ENLACE, se realizó un análisis discriminante con el método paso a paso. Como primer paso, se constató el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo empleado en el presente estudio, con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados: *a)* tamaño de la muestra: éste excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por cada variable discriminante. *b)* Normalidad univariada: fue establecida a través del análisis de la asimetría y la curtosis que tuvieron valores cercanos a 0. *c)* Homocedasticidad: los resultados de la prueba *M* de Box ($M = 8.08$; $p = .06$) confirman la hipótesis de igualdad de las varianzas. *d)* Colinealidad: este supuesto no se evaluó, pues el método paso a paso protege por sí solo de la inclusión de variables colineales.

La función discriminante resultó estadísticamente significativa para diferenciar a las escuelas con alto y bajo desempeño explicando 20.3% de la varianza de los puntajes entre las dos escuelas y logró clasificar adecuadamente 63% de los casos incluidos en el análisis (ver tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la función discriminante

	Lambda de Wilks	Chi cuadrada	<i>gl</i>	<i>p</i>
Función discriminante	.864	18.83	2	.000

* $p \leq .05$

El análisis discriminante señala que las variables relativas al fomento de la participación de los padres que diferenciaron a las escuelas con alto y bajo desempeño de sus estudiantes en ENLACE fueron las relativas a las de toma de decisiones y voluntariado (ver tabla 3).

Tabla 3. Variables de predicción en el análisis discriminante para diferenciar a escuelas con alto y bajo desempeño de sus estudiantes en ENLACE

	<i>Coefficientes estandarizados</i>	<i>Coefficientes de estructura</i>
Toma de decisiones	.431	.681
Voluntariado	.536	.655
Correlación canónica	.451	

* $p \leq .05$

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De manera general, los resultados apoyan la idea reconocida en la literatura de que las escuelas de calidad se caracterizan por promover una mayor participación de las familias en la educación de los hijos, ya que procuran que los padres actúen de manera sinérgica con los intereses de la escuela referidos al aprendizaje de sus hijos (Bruner y Elacqua, 2003; Cornejo y Redondo, 2007; Murillo, 2004).

Las variables relativas a la participación familiar que establecen diferencias significativas entre las escuelas primarias con alto y bajo desempeño en ENLACE se relacionan con el fomento del involucramiento de los padres en las dimensiones de toma de decisiones y voluntariado respectivamente. Esto apunta a que la principal fuente de diferencias entre ambas escuelas, atañe al hecho de promover la participación de las familias en actividades que impliquen mayor complejidad en las formas de interacción con las mismas. Estas formas implican además un ejercicio más pleno de la ciudadanía y una forma más efectiva de colaboración de las familias con los otros actores importante de la formación educativa (Bellei *et al.*, 2002; Martiniello, 1999).

No obstante el bajo porcentaje de la varianza total de las diferencias de los grupos, que logra explicar estas variables, nos reafirman que el logro escolar es un fenómeno complejo, resultado de los efectos provenientes de diversos contextos que interactúan de manera particular en cada caso, por lo cual los estudios, como el presente, enfocados en un solo tipo de influencias en el logro educativo, si bien son útiles para identificar efectos específicos, no logran explicar el fenómeno del logro escolar en toda su amplitud.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de este estudio evidenciaron que aumentar la participación social y, en particular, la de las familias en la educación de los hijos, es una estrategia que contribuye a explicar las diferencias en el logro aca-

démico de estudiantes de educación primaria. Sin embargo, los hallazgos indican que la participación que realmente establece diferencias, es que se da en los aspectos de toma de decisiones y voluntariado, lo cual implica que los padres se involucren no únicamente en aspectos relacionados con sus propios hijos, sino con la escuela en general constituyéndose en factores de presión y apoyo para el mejoramiento de las escuelas.

Lo anterior debe ser un aspecto que las autoridades educativas de nuestro país que promueven únicamente el involucramiento de las familias en aspectos periféricos del proceso educativo deben pensar, pues con ello les impiden participar en la toma de decisiones referidas a los procesos académicos y de organización escolar que son los que realmente afectan el aprendizaje de los estudiantes.

De este trabajo se derivan recomendaciones a los actores involucrados en los procesos formativos de nivel básico, además de sugerir que se implementen como parte de las acciones destinadas a la mejora de la calidad educativa, estrategias que sensibilicen y apoyen a las escuelas en la promoción de la participación de las familias de sus estudiantes. Resulta imprescindible promover el involucramiento de los padres con respecto a la toma de decisiones escolares y las actividades dirigidas a las mejoras de las escuelas, lo cual apunta a la necesidad de revisar y ampliar los marcos legales que regulan la participación de las familias en la educación en nuestro país.

REFERENCIAS

- Bazán, A.; Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre el apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 701-729.
- Bellei, C.; Gubbins, V. y López, V. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Santiago de Chile: UNICEF.

- Bruner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Coleman, J.; Cambell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Wood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión de la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, 2, 155-175.
- Epstein, J. (2011). *School, Family and Community Partnerships*. USA: Westview Press.
- y Sheldon, S. (2008). Moving forward: Ideas for research on school, family and community partnerships. En C. Chifton y S. Ronald (eds.), *Handbook for Research in Education. Engaging Ideas Enriching Inquiry* (pp. 115-150). USA: Sage Publications.
- Estrada, M. (2010). Jóvenes y participación social en la educación. Una experiencia en el nivel medio superior de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(3), 149-166.
- Estévez, E.; Martínez, B.; Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2006). *Diagnóstico de la política científica tecnológica y de fomento a la innovación en México (2000-2006)*. México: FCCyT.
- Fundación para la Implementación, Diseño, Evaluación y Análisis de Políticas Públicas (2008). *La educación básica en México: clasificación estatal y recomendaciones*. México: IDEA.
- Hacia una Cultura Democrática (2007). *Evaluación y acompañamiento del programas escuelas de calidad-Nivel preescolar 2003-2006*. México: Hacia una Cultura Democrática
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1997). *Marco Conceptual del LLECE*. Santiago de Chile: LLECE/OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://llece.unesco.cl/documentosdigitales/>
- García, R. y Martínez, J. (2005). *La familia como mediador sociocultural en el bajo rendimiento académico del adolescente*. Ponencia en extenso. VI Congreso Internacional de Orientación Educativa. México: AMPO.
- Guzmán, E. y Del Campo, M. (2001). Caracterización de la relación familia y escuela y sus implicaciones en la interacción pedagógica. *Educación Nueva Época*, 18, 8-21.

- Martínez, A.; Bracho, T. y Martínez, C. (2007). *Los consejos de participación social en la educación social en la educación y el programa escuelas de calidad: ¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas?* México: Programa Interinstitucional de Investigación-Acción sobre Democracia, Sociedad Civil y Derechos Humanos.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. *Development Paper, Central America Project Series, 709*. Universidad de Harvard. Recuperado de <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>
- Márquez, C.; Ramírez, E.; Orozco, B. y Martes, R. (2010). Control conductual parental y rendimiento académico en niños de edad escolar. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes, R. Sánchez y L. Cruz (eds.), *La Psicología Social en México, vol. XIII*, 769-773. México: AMEPSO.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, IX* (21), 319-360.
- (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en escuelas españolas. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 6*(1), 14-28. Recuperado de <http://www.rinace.net>
- Navarro, G.; Pérez, C.; González, A. y Mora, O. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Interamericana de Psicología, 40*(2), 205-212.
- Reimers, F. (2004). Aprendiendo del éxito de los buenos maestros en Chile. En L. Pérez; C. Bellei; D. Raczynski y G. Muñoz (coords.), *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* (pp. 4-9). Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Salazar, N.; López, L. y Romero, M. (2010). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. *Revista Científica Electrónica de Psicología, 9*, 137-166.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programas escuelas de calidad. Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los Centros Escolares*. México: SEP.
- Silas, J. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(39), 1255-1279.

- Swearer, S.; Espegale, D. y Napolitano, S. (2009). *Bullying, prevention and intervention. Realistic strategies for schools*. Nueva York: The Guilford Press.
- Urías, M.; Márquez, L. y Tapia, C. (2009). *Participación de los padres en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón*. Ponencia en extenso. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: México.
- Valdés, A., Acevedo, M. y Sánchez, P. (2009). *Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundaria*. Ponencia en extenso. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: Comie.
- Valdés, A. y Echeverría, L. (2006). Factores protectores en estudiantes con desventajas socioeconómicas que estudian la licenciatura en derecho en el centro de Estudios Superiores CTM. *Revista Psicología, 15*, 64-86.
- ; Acevedo, M. y Sánchez P. (2009). Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias. En COMIE. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- ; Esquivel, L. y Artilles, K. (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- ; Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de los hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(1), 1-17. Recuperado en redie.uabc.mx/vol11no1/imprimir-contenido-valdes.html.
- y Urías, M. (2010), Familia y logro escolar. En A. Valdés y J. Ochoa (coord.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, 39-48. México: Pearson.
- (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de los hijos. *Perfiles Educativos, XXXIII (134)*, 99-114.
- Van Vornhis, F. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into Practice, 43*, 205-212.
- Vélez, H.; Linares, M.; Martínez, A. y Delgado, M. (2008). *Participación social: en escuelas preescolares y primarias. Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social*. México: Hacia una Cultura Democrática.

Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan

Elvira Ivone González Jaimes

Resumen

La presente investigación realiza un análisis comparativo entre factores de contexto y rendimiento académico para conocer cuáles de estos factores pueden predecir el alto o bajo rendimiento escolar en universitarios. Se trata de un diseño no experimental, transversal, de campo, en formato de encuesta, descriptivo y analítico. La muestra fue una población de 2 599 estudiantes universitarios y con selección de una muestra forzada de 629, dividida en dos grupos, uno de bajo y otro de alto rendimiento. Se observaron correlaciones significativas en $p < 0.05$ entre factores educa-

Abstract

The present research makes a comparative analysis of contextual factors and academic performance to see which of these factors can predict high or low academic performance in college. Nonexperimental design, cross-sectional, in fact, survey format descriptive and analytical. Population of 2,599 university students and forced selection of a sample of 629, divided into two groups, one low and one high performance. We observed significant correlations at $p < 0.05$ between educational factors (57%) that socioeconomic factors (43%) with school performance.

ELVIRA IVONE GONZÁLEZ JAIMES. Centro Universitario, Universidad Autónoma del Estado de México, Valle de México. [ivonegj@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 135-154.
Fecha de recepción: 20 de octubre de 2012 | Fecha de aceptación: 25 de febrero de 2013.

tivos (57%) y los factores socioeconómicos (43%) con el rendimiento escolar. Las variables predictoras en $p < 0.05$ fueron: la historia académica, resultado de sus hábitos de estudio, 34%; la situación socioeconómica que influye en la adquisición de conocimiento, 66%.

PALABRAS CLAVE

Rendimiento escolar, factores socioeconómicos, factores escolares.

Predictorias variables at $p < 0.05$ were academic history is the result of their study habits 34% and socioeconomic status influences the acquisition of knowledge 66%.

KEYWORDS

Academic achievement, socioeconomic factors, school factors

Desde hace muchos años, pedagogos y psicólogos de la educación se han preocupado por las condiciones socioeconómicas y educativas de los estudiantes y su influencia en el rendimiento académico. Existen autores que indican gran influencia en la generación de líneas de investigación, como Duncan (1984: 345-387), quien ofrece los primeros parámetros con análisis cuantitativo de tipo descriptivo para relacionar las condiciones contextuales y la educación, y así conocer qué influencia tienen éstos en la adquisición de conocimientos y en el nivel educativo.

En la labor de delimitar los factores que inciden en el éxito o fracaso escolar, no es extraño encontrar muchas dificultades, debido a que dichos factores personales, socioeconómicos y educativos constituyen una red fuertemente entrelazada.

Al conjunto de factores que inciden en el éxito o fracaso se le conoce como condicionantes del rendimiento académico, las cuales se encuentran divididas en dos niveles, las de tipo personal y las contextuales.

Para emprender este estudio, realizamos una revisión de los últimos cinco años para obtener un parámetro de lo estudiado recientemente; encontramos investigaciones que entrelazan condicionantes tanto de tipo

personal como contextuales, que afectan el rendimiento educativo en universitarios. Algunos de ellos son “altos niveles de estrés, percepción de pobre apoyo social, así como deficientes [*i. e.*, deficiencias] en habilidades comunicativas y asertividad” (Román, 2007: 6); Por otro lado, tenemos “la satisfacción con la enseñanza recibida”; tal satisfacción se ve estrechamente relacionada con la adquisición de competencias aplicables en el mercado laboral (Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez, 2007: 212-213). Continuamos con procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el rendimiento académico se vincula con la actualización de los procesos educativos: “los profesores deben realizar cambios en sus procesos evaluativos y metodología de la enseñanza para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales” apegadas a la realidad en que se viven para que los estudiantes se encuentren motivados y mejoren su rendimiento, sabiendo que su conocimiento va a ser aplicable a su futuro laboral” (Cano, 2008: 14-15).

También existen estudios que hacen referencia a otros factores personales del estudiante que afecta el rendimiento educativo. Ellos son carencia de hábitos y estrategias de estudio, autoestima de moderada a baja y afecciones físicas que mermaban su salud. También se mencionan factores contextuales: el nivel socioeconómico bajo, residencia en zonas urbanomarginales, sin vivienda propia (Jara; Velarde; Gordillo; Guerra; León; Arroyo y Figueroa, 2008: 193-197). A los factores personales, se une el estudio realizado por Canales en 2011, quien menciona que “los elementos [que] inciden en el bajo rendimiento escolar son: autoestima baja, trastornos de la personalidad, inteligencia deficiente y escasa expresión de emociones”.

Así podemos continuar mencionando diversos estudios que comprueban que el rendimiento académico se encuentra ligado a diversos factores. Por ejemplo, en las áreas sociales se han desarrollado modelos multifactoriales que describen las influencias interactivas de los diferentes rendimientos académicos (Woolfolk, 2012: 45-53).

De todo lo anterior, no hay que perder de vista que estamos investigando a estudiantes universitarios, los “futuros profesionistas”, base del

desarrollo económico y social de un país, por lo que ellos deben egresar aptos en un conjunto de factores cognitivos, afectivos y actitudinales que les permita adaptarse al contexto laboral y social. Por eso, se merecen que conozcamos en forma detallada qué factores les favorecen para mejorar su calidad de vida estudiantil y humana. El mejoramiento de la calidad de vida del ser humano es, en definitiva, la base del desarrollo social y educativo (Salvador, 2008: 250).

A este respecto, los integrantes de la Sede Subregional de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en México, comentan que el desarrollo económico, social y cultural en América Latina depende de la contribución de las universidades públicas en el desarrollo económico, porque en ellas se encuentran los canales que inciden en la innovación y éstos pueden ayudar a robustecer la competitividad internacional de la estructura productiva, así como contribuir a una mayor expansión económica de largo plazo (Moreno y Ruiz, 2009: 28-35).

Existen cifras que relacionan los factores de contexto y la educación en México: como señaló el rector Narro Robles (2011), “de no apoyarse la educación superior, México está condenado a la transmisión de la pobreza y desigualdad, pues enfrenta un rezago en la materia con una cobertura de apenas 30 por ciento”.

Por otro lado, la OCDE (2012) publica: “México ocupa el penúltimo sitio en la tasa de graduación en nivel superior, con 20 por ciento. También alertó además que la baja proporción del sector juvenil con estudios universitarios (22 por ciento) respecto de la población adulta implica el riesgo de que nuestra nación no logre superar el rezago educativo.”

Por tal motivo, el presente estudio se centra en investigar los factores de contexto (socioeconómicos y educativos) evaluados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), institución creada en 1994, a partir de una recomendación de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El Ceneval cuenta con buen prestigio metodológico en procesos de evaluación, ya que cumple con las políticas y las directrices

del sistema educativo. Dicha institución ha desarrollado instrumentos de evaluación de factores contextuales que afectan el rendimiento académico (Herrera, García, Monroy y Pérez, 2010: 52-68).

En las Jornadas Internacionales para la Gestión de la Calidad Educativa realizadas en 2012, el director de Ceneval comentó que “las evaluaciones del Ceneval debieran ser utilizadas, tanto por las autoridades responsables de la política educativa como por las propias instituciones de donde proceden los estudiantes, para corregir las causas del bajo aprovechamiento” (Vidal, 2012: 38-56).

En este estudio nos enfocamos a los aspectos psicosociales que se encuentran comprendidos dentro de cuestionarios de contexto: una herramienta medular para el desarrollo de investigaciones educativas (Monroy, Herrera y García, 2009: 64-78).

La estandarización y validación de las escalas realizadas por el Ceneval se apoyan en las teorías de Cronbach y Meehl (1955: 281-302), quienes destacaron la importancia de los aspectos de los cuestionarios de contexto. Las características que se requieren para la construcción de una escala son: *a)* una definición conceptual sólida y vigente de la variable latente, *b)* preguntas que correspondan con la definición conceptual, *c)* preguntas bien construidas, y *d)* la aplicación de las técnicas estadísticas para obtener los indicadores (Monroy *et al.*, 2009: 64-78). Dichas escalas permiten obtener un puntaje compuesto o indicador del capital cultural para cada sustentante. Las escalas de contexto emitidas por Ceneval utilizan el modelo de crédito parcial, que sustenta los análisis estadísticos para la elaboración de escalas, los cuales se ajustan a los reactivos que se pretenden evaluar (Bacharach y Furr, 2008: 60).

El objetivo de la presente investigación es identificar el grado de asociación de cada una de las variables del cuestionario de contexto con los altos y bajos rendimientos académicos para discernir por qué algunos estudiantes tienen éxito, mientras otros fracasan.

Método y material

MÉTODO

Diseño no experimental, transversal, de campo, en formato de encuesta descriptivo y analítico para dos muestras forzadas de estudiantes universitarios. Se partió de una población de 2 599 estudiantes universitarios y con selección de una muestra forzada de 629, dividida en dos grupos.¹ En cuanto a la población, los Grupo I = 14.9% y Grupo II = 9.3%, pertenecientes a diez carreras universitarias de la Universidad Autónoma del Estado de México, encuestadas a través del Cuestionario Contextual de Ceneval.

Características de la muestra fueron: *Grupo I* con 386 estudiantes, donde se obtuvo 61% de la muestra y *Grupo II* con 243 estudiantes, donde se obtuvo 39% de la muestra. En variables demográficas se observó: edad promedio 21.8 años, género masculino 60.1%, turno matutino 56.6% y estado civil soltero 77.1%.

MATERIAL

Cuestionarios de contexto elaborados por Ceneval y aplicados a través de la plataforma electrónica Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA), perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México, bajo el rubro “estudio socioeconómico”.

El cuestionario con variables contextuales empleado fue realizado en el 2005 y se utiliza de manera constante en el Sistema de Inteligente de Tutoría Académica.

Es importante notar que el nivel de confiabilidad de estos cuestionarios elaborados por Ceneval contiene un alfa de Cronbach = 0.78 en $p > 0.05$ que representa el valor que corresponde a cada sustentante en nivel universitario.

¹ Grupo I, rendimiento académico alto: estudiantes regulares con promedios semestrales ≥ 9.0 . Grupo II, rendimiento académico bajo: estudiantes irregulares con promedios semestrales ≤ 7.00 .

Dentro del SITA, se encuentra la pestaña electrónica con el rubro estudio socioeconómico, a su vez de dividida en dos subpestañas electrónicas asignadas con los rubros de factores generales (que en este estudio se designarán como Factores socioeconómicos) y factores educativos, con un total de 130 preguntas. A través de las preguntas del estudio socioeconómico, podrá identificarse el grado de asociación de cada una de las variables contextuales con el rendimiento académico, los cuales se encuentran divididos en:

<i>Factores generales o socioeconómicos</i>	<i>Número de preguntas</i>	<i>Factores educativos</i>	<i>Número preguntas</i>
1. Identificación del sustentante	19	1. Medios para mejorar la escuela	14
2. Identificación de la institución de procedencia	6	2. Actividades culturales	9
3. Escolaridad	4	3. Actividades de los maestros	15
4. Estructura familiar	1	4. Libros e idiomas	5
5. Situación laboral	5	5. Actividades de estudio	12
6. Datos socioeconómicos	10	6. Formas de aprendizaje	22
		7. Hábitos de estudio	8

Procedimiento

Tiempo en el que se realizó el presente estudio: agosto 2008 a agosto 2012.

1. Selección de la muestra forzada. Se escogieron a todos los estudiantes con promedios semestrales regulares ≤ 9.0 (rendimiento académico alto) y promedios semestrales irregulares ≥ 7.00 (rendimiento académico bajo); pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de México.
2. Aplicación del formato de consentimiento y responsabilidad para ser firmada, la cual tendrá uso confidencial. Requisito para ingreso los procedimientos de investigación.

3. Aplicación del Cuestionario de Contexto (Factores socioeconómicos y educativos) a través de la plataforma electrónica el SITA.

PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

1. Identificación del comportamiento de las preguntas para evitar faltantes de respuestas² menor a 5% para considerarlas válidas.
2. Identificación de la métrica de cada una de las variables del cuestionario: variables nominales, dicotómicas y continuas para aplicar el análisis de correlación correspondiente: Punto biserial y Pearson.
3. Antes de la aplicación, se consideraron los siguientes aspectos: a) La relación entre variables explicativas en el modelo y casos debe ser como mínimo de 1 a 10. b) La relación de las variables explicativas con la variable dependiente debe ser lineal, es decir, proporcional.
4. Aplicación del análisis factorial en las preguntas para determinar si las escalas son instrumentos unidimensionales (Herrera *et al.*, 2010: 52-68) y así poder excluir las preguntas que tuvieron cargas factoriales, porque no se ajustaban al modelo conceptual que sustenta a la escala.
5. Aplicación del análisis estadístico de tipo descriptivo para conocer la distribución de las variables de la muestra teniendo sentido numérico.
6. Aplicación de análisis estadísticos de tipo inferencial en:
 - Prueba de Correlación de Pearson ($r^2 \geq 0.65$) para conocer las correlaciones significativas: 1) entre promedios académicos y factores generales y 2) entre promedios académicos y factores educativos.
 - Prueba de ANOVA ($p < 0.05$) para conocer la diferencia significativa entre las medias del Grupo I (rendimiento académico alto) y Grupo II (rendimiento académico bajo) en cuanto a 1) Variables predictorias y 2) Factores contextuales.
 - Prueba de Coeficiente de Regresión Múltiple ($p < 0.05$) para co-

² Las preguntas que no habían sido contestadas fueron requeridas hasta llegar a un porcentaje de 2.8%.

nocer cuáles de las variables independientes (factores contextuales) influyen más en la variable dependiente (rendimiento académico).

Resultados

1. Aplicación de análisis factorial en ítems (Herrera *et al.*, 2010: 52-68), donde se eliminaron ocho preguntas de identificación del sustentante (conservándose la de género) y dos preguntas de identificación de la institución de procedencia (código y nombre de la escuela), porque no se ajustaba al modelo conceptual que sustenta a la escala.
2. Aplicación de análisis descriptivo a la muestra para conocer sus características, $n = 629$ sujetos (ver tabla 1).
3. Aplicación de estadística inferencial en:
 - Reportándose sólo niveles significativos en la prueba de Correlación de Pearson ($r^2 \geq 0.65$) en: 1) siete correlaciones significativas entre promedios académicos y factores socioeconómicos y 2) catorce correlaciones significativas entre promedios académicos y factores educativos. Dichas correlaciones significativas aportan información relevante para la siguiente prueba.
 - En la prueba de Anova ($p < 0.05$), se reporta sólo la diferencia significativa entre el Grupo I (rendimiento académico alto) y Grupo II (rendimiento académico bajo) en cuanto a: 1) cuatro en factores generales, 2) cinco en factores educativos (ver tabla 2).
 - Se observó en la prueba de Coeficiente de Regresión Múltiple ($p < 0.05$) que existen seis factores contextuales tipo socioeconómicos que determinan el rendimiento académico (ver tabla 3).

Discusión

El presente estudio se enfocó en la relación significativa existente entre los factores contextuales y el rendimiento educativo y así poder tomar es-

Tabla 1. Características de la población

<i>Variables académicas</i>			<i>Estudiantes</i>					
<i>Carreras</i>	<i>Población</i>		<i>Regulares y promedio ≥ 9.0</i>	<i>%</i>	<i>Irregulares y promedio ≤ 7.0</i>	<i>%</i>		
Ingeniería en Computación	160		18	11.3	14	8.8		
Ingeniería en Sistemas y Comunicaciones	278		40	14.4	49	17.6		
Ingeniería Industrial	148		33	22.3	2	1.4		
Licenciatura en Actuaría	121		35	28.9	4	3.3		
Licenciatura en Administración	276		25	9.1	29	10.5		
Licenciatura en Contaduría	264		19	7.2	34	12.9		
Licenciatura en Derecho	680		152	22.4	48	7.1		
Licenciatura en Economía	104		9	8.7	10	9.6		
Licenciatura en Informática Administrativa	292		19	6.5	24	8.2		
Licenciatura en Relaciones Económicas Internacionales	276		36	13.0	29	10.5		
<i>Nivel académico</i>			<i>Población</i>	<i>Regulares y promedio ≥ 9.0</i>	<i>%</i>	<i>Irregulares y promedio ≤ 7.0</i>	<i>%</i>	
Segundo semestre	634		65	10.3%	81	12.8%		
Cuarto semestre	589		89	15.1%	77	13.1%		
Sexto semestre	575		86	15.0%	56	9.7%		
Octavo semestre	543		105	19.3%	25	4.6%		
Décimo semestre	218		41	18.8%	4	1.8%		
<i>Variables demográficas</i>								
<i>Rango de edad</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Género</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Estado civil</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
18 – 20.11 años	125	19.9	femenino	251	39.9%	soltero	485	77.1
21 – 24.11 años	201	32.0	masculino	378	60.1%	casado	56	8.9
25 – 26.11 años	147	23.4	Turno	n	%	unión libre	72	11.4
27 – 28.11 años	96	15.3	matutino	356	56.60%	divorciado	16	2.5
29.- más años	60	9.5	vespertino	273	43.40%			

n=629

Tabla 2. Prueba de ANOVA, diferencia significativa entre los grupos alto y bajo nivel académico

<i>Factores contextuales</i>	<i>Variables: Ítems medibles</i>	X^2	$p < 0.05$
Generales	¿Qué promedio de bachillerato reportó?	0.639	0.048
	¿En la actualidad está trabajando?	0.744	0.032
	Un lugar exclusivo para estudiar	0.76	0.048
	A la semana, ¿qué tanto consume de carne de res, cerdo, pollo o pescado? (una porción equivale a 200gr)	0.574	0.038
Educativos	Actividades extracurriculares (talleres, conferencias, etc.)	0.633	0.042
	Colaboré en la organización de eventos de mi escuela.	0.783	0.029
	¿Cuántos libros hay en su casa?	0.804	0.033
	La lectura es uno de mis pasatiempos favoritos.	0.423	0.036
	¿Cuántas horas a la semana estudia o hace tarea fuera del horario escolar?	0.964	0.048

Tabla 3. de Coeficiente de regresión múltiple de promedios académicos

<i>Modelo</i>	<i>Coefficiente estandarizados Beta</i>	<i>t</i>	$p < 0.05$
¿Qué promedio de bachillerato reportó?	0.95	13.45	0.036
¿Cuántos exámenes extraordinarios presentó en el bachillerato?	0.84	-11.459	0.044
¿En la actualidad está trabajando?	0.43	9.49	0.037
Nivel máximo de estudios de la madre	0.77	17.9	0.028
Un lugar exclusivo para estudiar	0.38	8.32	0.032
A la semana, ¿qué tanto consume de carne de res, cerdo, pollo o pescado? (una porción equivale a 200gr)	0.89	10.93	0.046

trategias que ayuden a estudiantes a aumentar su rendimiento académico, disminuir el rezago y abandono escolar, lo que impactará a la eficiencia terminal. (González, Hernández y Sanromán, 2011: 35; y González, Hernández y Márquez, 2012: 70.)

Los factores contextuales que se midieron provienen del cuestionario de Ceneval (130 preguntas), elaborado con alto grado de confiabilidad y validez como el minucioso tratamiento estadístico. En este amplio y preciso cuestionario, se localizaron 38 preguntas con relación significativa entre los factores contextuales y el rendimiento académico, lo que logra identificar a los factores contextuales que intervienen en el éxito o fracaso educativo en estudiantes universitarios.

A continuación, se exponen los factores contextuales asociados al bajo rendimiento o factores que contribuyen al fracaso universitario. Comenzaremos con dos factores socioeconómicos altamente significativos y predictivos, porque se repiten en los tres análisis inferenciales:

Bajo promedio académico en nivel bachillerato (85%) y Alto número de materias reprobadas en bachillerato (79%). Universidades reconocidas presentan el mismo problema, por lo que dan curso preparatorio en las asignaturas claves como pautas de actuación para mejorar el rendimiento (García-Valcárcel y Tejedor, 2007: 469).

Lo anterior se entrelaza con factores educativos:

Pocas horas que dedica al estudio (69%), La falta de elaboración de un plan de trabajo para estudiar (84%) y La sola realización de lecturas requeridas (68%).

Se destaca el poco esfuerzo efectivo que ha desarrollado el estudiante, aspecto también estudiado por Jano y Ortiz, quienes a la letra dicen: “El estudiante que observa que con poco esfuerzo alcanza la meta educativa lo continuará haciendo” (Jano y Ortiz, 2005: 67).

En este mismo rubro, existen varias investigaciones que coinciden en esta afirmación: “el esfuerzo y los efectos de las cargas laborales o académicas son directamente proporcionales al rendimiento”, resaltando la asistencia a clases, estrategias de estudio, trabajos presentados a tiempo y aprobados y la participación durante la clase (Ocaña, F., 2011: 173-174).

Otros factores socioeconómicos que también se repiten en los tres análisis inferenciales son:

Estudiantes que trabajan de 17 a 20 hrs. (74%) y Estudiantes que no tiene un lugar exclusivo para estudiar (67%). Estos dos factores (tiempo y

lugar) señalan que los estudiantes no tienen tiempo disponible para formarse ni lugar para concentrarse, cuando, para aprender cualquier disciplina o ciencia, se necesita tiempo y concentración (Torres, 2006: 266).

Otro aspecto que afecta la concentración es la alimentación de nuestros estudiantes de bajo rendimiento; ellos consumen menos carne (72%) que los alumnos de alto rendimiento.

Si se enfoca este factor al aspecto económico, puede afirmarse que algunos estudios demuestran que la educación no se compra con dinero y que los pobres también son educados (Kozol, 2001: 83).

Todos sabemos que la pobreza y la estratificación social limitan a los estudiantes. Es evidente que el esfuerzo del estudiante preocupado por mejorar su condición económica puede introducirlo en otra clase social, debido a su preparación universitaria, pero hay más posibilidades para aquel que tiene una buena posición económica, como lo reportan las investigaciones (Himmel, 2002: 59-68).

Dentro de los factores socioeconómicos, resalta el entorno familiar y entre ellos destaca el nivel académico de la madre (66%). Para sustentar este factor, existe un estudio realizado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), en el cual se menciona que la escolaridad de la madre juega un rol central, puesto que en sí la familia es un espacio privilegiado de educación en la primera infancia que influye hasta en los grados superiores de aprendizaje (Pacherres, 2006: 4). En este contexto, vamos a comentar brevemente cómo influye en el aprendizaje el ámbito familiar, porque “las conductas paternas favorecen u obstaculizan el rendimiento de los hijos” (González-Pineda, 2008: 253).

Continuando con el entorno familiar, podemos mencionar el factor de la poca cantidad de libros que se tienen en casa (79%). Uno de los beneficios del hábito de leer en el aprendizaje se plantea del siguiente modo: “el estudiante, cuando lee esquemas de conocimientos, va interpretando y modificando lo que lee, puede hacer conexiones lógicas entre las ideas y expresarlas de diferente manera, lo que fija el conocimiento” (Reysábal, 2003: 7-8).

Continuamos con los factores educativos que afectan el rendimiento y citamos dos: el bajo compañerismo y apoyo mutuo (65%) y pocas sesiones de repaso o nivelación del grupo, por parte de los profesores 82%. Ante ello, podemos mencionar que el ambiente escolar también ha sido señalado como un factor que afecta el desempeño escolar de los alumnos en situaciones tales como: la aceptación, el rechazo o el maltrato entre compañeros (Torres y Rodríguez, 2006: 268). Otro aspecto del ambiente escolar es la administración de la institución educativa (sus políticas, estrategias, etc.) y el profesorado (capacitación, compromiso, carga de trabajo, etc.); porque no se puede seguir con la idea de que el profesor sólo transmite saberes, pues su labor implica el desarrollo de capacidades y habilidades en el estudiante, lo que requiere un esfuerzo extra para entender qué enseña, de modo que los alumnos aprendan y no reprobren (Artunduaga, 2008: 1-17).

Es necesario prescindir de la idea de que el profesor que más alumnos reprobaba es más estricto y sabe más; por el contrario, su papel es que los alumnos aprendan y acrediten las materias. Su objetivo no es reprobar, sino capacitar y promover el desarrollo de los alumnos a su cargo (Garbanzo y Griselle, 2007: 43-63).

Continuando con el papel del docente, se le coloca como “el eje de la motivación en clase para mejora del rendimiento”, porque en ella se puede ofrecer un marco amplio de posibilidades académicas de tipo didácticas que apoye a la adquisición de conocimientos” (Mosquera, 2003: 335-339).

Para continuar con el sentido de la investigación, se exponen los factores contextuales asociados al alto rendimiento o factores que contribuyen al éxito universitario.

Empezaremos con un factor muy significativo. Se trata de el grado de estudios que le gustaría alcanzar (doctorado 78%), lo que lo motiva para continuar preparándose para alcanzar sus objetivos; es un tema también observado por Izar, Cortés y López, quienes comentan que “el predictor más importante es aspiración educativa” (Izar, Cortés y López, 2011: 35-56).

La presente motivación contribuyó a que los estudiantes colaboren activamente en los siguientes rubros: La organización de eventos de su

escuela (62%); La visita con mayor frecuencia a museos y exposiciones (52%); La lectura sea su pasatiempo favorito (72%), El alto nivel de confianza en entender textos difíciles (61%) y El dominio en las habilidades que les enseñaron (63%).

La motivación que se tiene ante el aprendizaje nos ayuda a diseñar diversas estrategias como la anticipación, predicción, inferencia, muestreo, confirmación, autocorrección y todas aquellas que logren que el lector dé un sentido al texto. Refiriéndose a la capacidad lectora, Lerner nos dice que “sólo aprendiendo a leer bien, aprenderemos a interpretar y por ende se logrará la construcción de un nuevo pensamiento y adquisición de conocimiento” (Lerner, 2001: 25-26). También comenta al respecto que “el estudiante que tiene hábitos de la lectura será capaz de comprender mensajes orales, relacionándolos con las propias ideas y experiencias, interpretándolos y valorándolos críticamente y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje”

En el factor educativo, se localizan las correlaciones con la pregunta ¿Cuánto considera que puede mejorar su escuela? Los alumnos de alto rendimiento refieren que ellos necesitan que se mejore, y éstos son los datos: Las aulas o salones de clase (92%), La programación de actividades extracurriculares (talleres, conferencias, etc.) (88%). Ante esto, podemos comentar que las instalaciones educativa y son instrumentos indispensables para el adecuado rendimiento académico. Abarca y Sánchez afirman que el carácter público o privado, urbano o rural, de una institución educativa, determina sus características y la calidad de los servicios que ofrece (Abarca y Sánchez en 2005:17).

Podríamos continuar con otros estudios que entrelazan los niveles como, por ejemplo, las de tipo personal y las contextuales; dando un enfoque holístico del rendimiento académico, según se observa en el estudio exhaustivo, y comenzando desde la orientación vocacional adecuada antes de ingresar a los estudios superiores; adquisición de competencias de concentración y atención, en la distribución del tiempo, en la deficiente utilización de técnicas de estudio, la poca asistencia a clases por la baja motivación en las actividades académicas. La relación con su familia fue considerada satisfac-

toria como estrategia de estudio; finalmente, se termina con la capacidad de afrontamiento para aprovechar las oportunidades que les ofrece la sociedad en la cual vivirán (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008).

“La educación, base de la sociedad”. Es ésta una frase muy usada, pero también muy certera. Se sabe que a medida que aumenta el número de profesionistas bien preparados, se incrementa la productividad del trabajo. La productividad es mayor en el sector servicio, porque “a mayor ocupados con instrucción es relativamente mayor el desarrollo de un sector productivo lo que impactará directamente en su región” (Salvador, 2008: 245).

ANUIES comenta que “las instituciones de educación superior deben definir cursos de acción eficientes para lograr la reorientación y transformación estructural de su quehacer a partir de una estrecha relación con el entorno, que les permita obtener un conocimiento válido de los problemas de la sociedad”.

Éstos son ejemplos del gran valor de la educación en el desarrollo de las sociedades. Mientras más preparado esté el individuo, mejor se desenvuelve en su gestión. Estas razones y otras son las que justifican que los gobiernos deben invertir en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, A. y Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación* [en línea]. 5, 1-22. Extraído el 16 febrero, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44759911.pdf>
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad* [en línea]. Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación. España, 1-17. Extraído el 9 febrero de 2012 de <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>
- Bacharach, V. y Furr, M. (2008). *Psychometrics. An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, University of Northern Colorado. 368 [en línea]. Extraído el 9 de octubre de 2012 de: <http://tocs.ulb.tu-darmstadt.de/199010005.pdf> books.google.com/books/.../Psychometrics.html?

- Canales Basulto, S. F. (2011). Factores personales asociados con el bajo rendimiento escolar en la licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 64, 64-91. Extraído el 14 febrero 2013 de: http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No._5_-_11.pdf
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Extraído el 15 de febrero de 2013 de <http://www.ugr.es/local/recfprof/rev123COL1.pdf>.
- Contreras, K.; Caballero, C.; Palacio J.; y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe* [en línea], 22. Extraído el 17 de febrero de 2013 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2008000200008&script=sci_arttext
- Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Test. *Psychological Bulletin*. 52, 281-302 [Versión electrónica]. Extraído el 15 de mayo de 2012 de www.psycnet.apa.org.
- Duncan, O. D. (1984). *Notes on Social Measurement: Historical and critical*. Nueva York: Rusell Sage Foundation, 345-387. Extraído el 11 de febrero de 2013 de www.psicotecnica.net/Perussia_Hypnosis_Reference_List.pdf
- Fernández Rico, J.E.; Fernández Fernández, S.; Álvarez Suárez, A. y Martínez Camblor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Relieve*, 13(2), 203-214. Extraído el 18 de febrero de 2013 de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm.
- Garbanzo, V. y Griselle, M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación* [en línea], 31(1), 43-63. Extraído el 8 febrero, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>.
- García-Cruz, R.; Guzmán, R. y Martínez J. P. (2008). Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro. *Revista electrónica de Psicología* [en línea]. Extraído el 30 de julio del 2011 de http://dgsa.reduaeh.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No_2-1.pdf.
- García-Valcárcel, M. y Tejedor, T. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación* [en línea]. 1(342), 443-473. Extraído el 17 de febrero de 2013 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf.

- González, J.; Hernández, P. y Márquez, Z. (2012). Oralidad y la escritura: procesos de aprendizaje en estudiantes de las licenciaturas de contaduría y administración de empresas. Aplicación del método aprende a escuchar pensar y escribir. *Revista Contabilidad y Administración* [en línea], 38 (1) 56-78. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.contaduriayadministracionunam.com.mx/.../pp_31102011-2.p.
- González, J.; Hernández, P. y Sanromán, A. (2011). Procedimientos para disminuir los bajos promedios e irregularidad estudiantil en universitarios. *Revista Psicología Iberoamericana* [en línea], 19, pp. 27-38. Extraído el 9 de octubre de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1339/133920896004.pdf>.
- González-Pineda, J. (2008). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* [en línea], 8(7), 247-258. Extraído el 17 de febrero de 2013 de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf.
- Herrera, O.; García, P.; Monroy, C. y Pérez, M. (2010). *Escalamiento de variables de contexto*. Cuaderno técnico 7. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Ceneval, pp.52-68 [en línea]. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1689
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista de Investigación en Educación* [en línea]. Chile: Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación, 59-68. Extraído el 9 de octubre de 2012 de http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2011vol2.pdf
- Izar L.; Cortés Y.; y López G. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Río Verde *Revista de Investigación Educativa* [en línea]. San Luis Potosí, México, 12, 35-56. Extraído el 8 mayo, 2012 de <http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/Izar-desempeno%20academico.pdf>.
- Jano, D. y Ortiz, S. (2005). *Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior*. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oviedo, 61-145 [en línea]. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.pagina-aede.org/Oviedo/P4.pdf.
- Jara, V. D.; Gordillo, H.; Guerra, G.; León, I.; Arroyo, C. y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina (Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal). *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197. Universidad Nacional Mayor de San Marco Perú. Extraído el 12 de febrero de 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/379/37911354009.pdf>.

- Kozol, J. (2001). *Savage inequalities, children in America's school*. E.U.A.: Crown Publisher, Inc. 83 [en línea]. Extraído el 9 de octubre de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3025896/>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela* [en línea]. México: 25-26. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.pedagogica.edu.co/proyectos/.../catalogo_seminarios_06.pdf.
- Monroy, C.; Herrera, O. y García, P. (2009). *Cuestionario de Contexto: una herramienta medular para el desarrollo medular de la educación educativa*. Cuaderno técnico 1. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Ceneval, pp. 64-78 [en línea]. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.senasica.gob.mx/includes/asp/download.asp?IdDocumento.
- Moreno B. y Ruiz-N. (2009) *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. Coordinación de investigación Sede Subregional de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), México, 28-35* [en línea]. Extraído el 10 de septiembre de 2012 de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf.
- Mosquera, G. (2003). Motivación y rendimiento en la universidad: el papel de los docentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* [en línea]. 8(7), pp. 336-340. Extraído el 17 de febrero de 2013 de <http://hdl.handle.net/2183/6956>.
- Narro R. (2011). Conferencia magistral: *El papel de la UNAM en el proceso de desarrollo de México ante el Senado de la República*. Extraído el 2 febrero de 2013 de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/component/jwallpapers/picture/25-aniversario-del-instituto-belisario-dominguez-180111/876-jose-narro-robles.html>.
- Ocaña, F. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa* [en línea], 15(27), 165-179. Extraído el 17 de febrero de 2013 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a11v15n27.pdf.
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, OECD doi: 10.1787/eag-2012-en Publishing. Extraído el 4 febrero 2013 de www.oecd.org/.../EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); (1994.). *Medición de la calidad de la educación: resultado* [en línea], vol. III, 4. UNESCO Córdoba. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.unesco.org/uy/shs/fileadmin/templates/.../EticaInvestigacion.pdf.
- Pacherres G. N. (2006). *Condiciones sociales familiares y el rendimiento académico* [en línea]. Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 1-45. Extraído

- do el 9 de octubre de 2012 de: www.upao.edu.pe/.../PUEBLO_CONTINENTE_200920.pdf.
- Reysábal, M. (2003). La comunicación oral y su didáctica. *Revista Correo del Maestro* [en línea], 23, 7-8. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.usal.es/.../Grado%20Maestro%20Educacion%20Infantil.
- Román, C. C. (2007) Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-9. Extraído el 13 de febrero de 2013 de www.rieoei.org/1085.htm.
- Salvador, B. (2008). Desarrollo, educación y pobreza en México. Papeles de Población, enero-marzo 055 [en línea], *Universidad Autónoma del Estado de México*. México, 237-257 Extraído el 10 de octubre de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/112/11205510.pdf>.
- Torres, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología* [en línea], 11(2), 255-270. Extraído el 9 de octubre de 2012 de redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211204.pdf
- Vidal, R. (2012). *Evaluación y calidad. La ruta para el fortalecimiento de las IES*. Ponencia presentada en la Jornadas Internacionales para la Gestión de la Calidad Educativa, Cancún, México, 38-56 [en línea]. Extraído el 9 de octubre de 2012 de www.upn.mx/index.php/comunidad/carpeta/.../14-enero-2012?...201...
- Woolfolk, A. (2012). *Educational Psychology*. 12 edit. Pearson: The Ohio State University New Jersey, 662 [en línea]. Extraído el 20 de octubre de 2012 de http://books.google.com.mx/books?id=PmAHE32RuOsCypintsec=frontcoveryhl=esysource=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepageyqf=false

Habilidad fina para el vertido detallista de desechos con y sin intervención propedéutica en universitarios: microevaluación en educación especial

Conrado Ruiz Hernández
y Alma Delia Lupercio Lozano

Resumen

En este estudio, se efectúa una evaluación de la habilidad para el vertido detallista de basura común en tres grupos de estudiantes de un campus universitario que no tiene un programa de reciclaje formal. Este ejercicio propedéutico consiste en tres tratamientos: un control y dos modalidades de intervención (curricular y extra curricular). El objetivo de este estudio comparado es evaluar la destreza de los alumnos en la separación y colocación de residuos sólidos en cinco contenedores diferentes. La finalidad de esta actividad es fomentar en la comunidad estudiantil

Abstract

In this study we carry out a performance assessment of communal garbage disposal by three groups of students from a university campus that has no formal recycling program. This propaedeutic exercise consists of three treatments: one control and two intervention modalities (curricular and extra-curricular). The object of the exercise is to comparatively evaluate the deposit capacity and ease of separation of solid residue in five different containers. The curriculum-based activity was aimed at fostering the following of instructions without deepening students' understanding

CONRADO RUIZ HERNÁNDEZ Y ALMA DELIA LUPERCIO LOZANO, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, División de Investigación y posgrado de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, UNAM. [cruiz@campus.iztacala.unam.mx] y [luperal11@yahoo.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 155-170.
Fecha de recepción: 3 de julio de 2012 | Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2012.

el aprender a poner mayor atención a las instrucciones solicitadas, sin profundizar en aspectos científico-técnicos de los desperdicios. La actividad propedéutica resultó exitosa, desarrollándose la hipótesis de que puede ser más eficaz si está incorporada a un programa efectivo de reciclaje de residuos sólidos. Esto último se sometió a verificación empírica, obteniéndose un resultado bajo, con el cuarto grupo de educandos que pertenecen a una institución educativa que sí posee un programa de manejo integral de residuos sólidos urbanos.

PALABRAS CLAVE

Educación ambiental, cultura del reciclaje, manejo de residuos sólidos, evaluación educativa y docimología

of the scientific and technical properties of the waste. It was successful in confirming the hypothesis that this propaedeutic activity is likely to be more effective if it is incorporated into a broader solid waste recycling program. This latter was subjected to empirical verification, with low results shown, in a fourth group of students from an educational institution that did operate an integrated urban solid waste-management program.

KEYWORDS

Environmental education, culture of recycling, solid waste management, educational assessment and docimology.

Desde sus inicios, la educación ambiental, que podemos situar alrededor de los sesenta del siglo pasado, ha ido cambiando constantemente, debido al reconocimiento de los distintos ámbitos involucrados en los complejos y muy diversos problemas que aborda para prevenir y promover el desarrollo de soluciones viables a un sector amplio de la sociedad (Tilbury, 2001).

En México y de manera internacional, muchas universidades han emprendido campañas serias para la gestión integral del ambiente. El reto que tiene la educación ambiental para el desarrollo sostenible y para la investigación educativa ante estos asuntos es el de abordar diagnósticos amplios que permitan objetivar los avances y evaluar los resultados de las acciones a corto, medio y largo plazos. Las acciones de alfabetización ambiental no tienen por qué ser estrictamente individuales ni estar

limitadas a la intervención escolar, pues los marcos de referencia de la sostenibilidad exigen intervenir desde las coordenadas de la sociedad del conocimiento y desde la multiplicidad de contextos profesionales, sociopolíticos, empresariales, asociativos y no gubernamentales de cada territorio (Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006).

La generación de los residuos sólidos urbanos en México se ha incrementado en forma paralela al crecimiento de las ciudades y a la tendencia de la concentración de la población en los centros urbanos, así como a la adopción de un estilo de vida semejante al modelo de las sociedades industriales del primer mundo (Semarnat, 2012). Existen varias tecnologías para “deshacerse” de la basura, pero no todas son compatibles con la preservación y el cuidado del medio ambiente. Por sí solo, ningún método es suficiente; sin embargo, el más adecuado desde el punto de vista ecológico-ambiental, social y económico es el que se conoce como tratamiento integral de los residuos sólidos, que consiste en recolectar los desechos ya separados desde el lugar donde se generan, usar los orgánicos para la producción de composta y reciclar los materiales recuperados como papel, cartón, vidrio, metales y algunos plásticos (Marín, 1997).

En el Distrito Federal, en el año 2002, se generaban aproximadamente 12 mil toneladas diarias de residuos sólidos urbanos producidos por 8 721 000 de habitantes de población fija y, más la población flotante que ingresaba diariamente de la Zona Metropolitana del Valle de México, el promedio de formación de estos residuos era de 1.394 kilogramos por habitante por día. En 2006, se produjeron casi 13 250 toneladas de RSU diariamente, lo que representó 8 % de la generación a escala nacional, lo cual llevó a un indicador de generación per cápita de 1.52 kg/hab/día (SMA, 2008). Para 2008, la cifra total se registró en 12 439 ton/día (SMA, 2008), lo que llevará, según estas tendencias, a que, en el año 2020, se formen cerca de 24 mil ton/día (Robles, Gasca, Quintanilla, Guillen y Escofet, 2009), sumándose la tendencia mundial creciente de producción de residuos.

Los impactos al ambiente y a la salud humana han llevado a establecer estrategias que incluyen la definición de un marco normativo que permita un control más eficiente, el desarrollo de políticas para reducir su

generación, estimular la reutilización y reciclado de materiales (Semarnat, 2012). En la República Mexicana, destacan las medidas legales que se están impulsando en el Distrito Federal para incentivar a la ciudadanía a verter por separado sus desperdicios (tanto en escenarios institucionales como domésticos), diferenciando lo orgánico de lo inorgánico (Ruiz y Lupercio, 2007), con la entrada en vigor en mayo de 2003 de la Ley general para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos (LGPGIR) y su Reglamento (Semarnat, 2012; Plan Nacional de Desarrollo, 2008).

Estas medidas de promoción y de coerción legal obligan a las personas a cumplir con ordenamientos sobre la disposición de la basura, pero sin evaluar la habilidad real que desarrollan los habitantes de una comunidad para llevar a cabo el vertido detallista —de manera particular— de los desechos comunes. La separación detallada de los desperdicios que cada persona produce a diario es una condición inicial indispensable para la puesta en marcha de un programa de reciclaje exitoso (Ruiz y Lupercio, 2011; Buenrostro, 2001).

En la actualidad, hablar de residuos es aludir a la separación y depósito selectivo de los distintos materiales por parte del ciudadano, aunque existen obstáculos ambientales que dificultan implantar la separación en origen (pocos contenedores, mal ubicados, poca capacidad, no se recogen con frecuencia). La falta de conciencia social o las limitaciones espaciales en el hogar se perciben como uno de los mayores problemas que dificultan estas conductas (Martimportugués, Canto y Hombrados, 2007).

Uno de los comportamientos pro-ambientales más estudiados en el tema de los residuos está relacionado con el reciclaje y la disminución en la producción de basura (Scott, 1999, en Martimportugués, Canto y Hombrados, 2007; Herranz, Proy y Eguiguren, 2009); en su mayoría, exploran aspectos de conocimiento, opinión y la manifestación de una postura personal con respecto a la disposición para participar en acciones vinculadas con el reciclaje con la aplicación de cuestionarios y encuestas (Oom Do Valle, Reis, Menezes y Rebelo, 2004; Smith-Sebasto y Cavern, 2006; Meinhold y Malkus, 2005; Oom Do Valle, Rebelo, Reis y Menezes, 2005; Juárez, 2010; Durán, Alzate y Sabucedo, 2009). Es pertinente que

se indaguen, además de lo meramente declarativo (lo más recurrente en las evaluaciones comunes), que generalmente se hace en forma indirecta (Ojala, 2008), aspectos relacionados con la conducta, lo que es fundamental en la evaluación de la educación ambiental (Ruiz y Lupercio, 2007), bajo la premisa de que la alfabetización ambiental (entendida como la condición cultural por la cual una persona es capaz de comprender su interdependencia con el ambiente y, como resultado de ello, tratarlo con sensatez) no es para ser memorizada, sino practicada; sólo así podrá buscarse el vínculo entre el pensamiento y la acción pro-ambiental para la puesta en marcha de planes de gestión, que incluyen la educación, concientización y participación de las comunidades, por lo que se espera que, en las instituciones educativas, los planes de manejo de los residuos sólidos urbanos involucren a los alumnos, como parte del proceso de enseñanza, y a los trabajadores, como parte de su quehacer diario (Espinosa, Turpin, De la Torre, Vázquez y Delfín, 2008).

Con esta premisa, se han desarrollado estudios recientes asociados con la separación de desechos con fines de reciclaje, los que se enfocan en la evaluación del vertimiento en la separación detallista de desechos comunes; es decir, se evalúa la habilidad para depositar correctamente por separado un paquete de basura que consta de 12 desechos limpios, cuatro de ellos armados en acoplamientos de dos componentes, en contenedores separados, en un simulacro de vertimiento (la clasificación para el vertido diferenciado es la siguiente: plástico, metal, vidrio, papel de escritura y cartón, y todo lo demás).

Un primer problema para el ciudadano, en cuanto a separar estos desechos, es definir de qué material se trata; pero otro mayor es la identificación y la separación de los componentes en los envases acoplados, como, por ejemplo, un envase de cartón metalizado con tapa de plástico, una botella de vidrio con tapa-rosca de plástico o una lata de metal que se utiliza como mini bote de basura (Birgelen, Semeijn, y Keicher, 2009; Ruiz y Lupercio, 2011).

En la evaluación del vertido detallista, se sigue un criterio docimológico característico (evaluación instrumental con cuestionarios o pruebas di-

rectas) (Bonboir, 1974), considerándolo útil para el análisis de indicadores conductuales (separando los componentes distintos) de dos ensambles con envases desechables: lata de aluminio + pajilla o popote de plástico (denominado ensamble ocasional debido a que ambos componentes, de material diferente, no son parte del envase) y botella de vidrio + tapa-rosca de plástico (denominado ensamble estructural: debido a que ambos componentes, de material distinto, sí forman parte del envase). En un sentido estricto, el vertido correcto debe ser: colocación de la lata de aluminio (separada ésta de la pajilla o popote de plástico) en un contenedor exclusivo para metal y colocación de la botella de vidrio (separada ésta de la tapa-rosca de plástico) en un contenedor exclusivo para vidrio. Para calificar un acierto, se hace de manera binaria; es decir, conceder cero al desacierto y uno al acierto.

En estudios previos (Ruiz y Lupercio, 2011), el análisis específico del desempeño de la separación de los desechos armados en un simulador de vertimiento permite determinar que en un acoplamiento ocasional compuesto con lata de aluminio + popote de plástico, se observa el siguiente porcentaje de aciertos (teniendo como indicador el vertido correcto de la lata de aluminio; es decir, separada ésta del popote de plástico) con estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y universitarios: 40, 47 y 52, respectivamente. Para el caso de un acoplamiento estructural como lo es una botella de vidrio + tapa-rosca de plástico, se detecta, del mismo modo que en el resultado anterior (considerando como indicador el vertido correcto de la botella de vidrio; es decir, separada ésta de la tapa-rosca de plástico), los siguientes porcentajes: 4, 13 y 27.

Los dos desempeños revelan con claridad que se trata de una demanda con alto grado de dificultad, siendo éste mucho mayor con el acoplamiento estructural. En ambos casos, el aspecto clave para efectuar una ejecución correcta del vertido es reconocer y separar los componentes (desechos) del conjunto acoplado. Cabe señalar que tanto la lata de aluminio como la botella de vidrio, cuando se les presenta por separado, alcanzan tasas de acierto cercanas al 100% (Ruiz, Juárez y Lupercio, 2002; Ruiz y Lupercio, 2007; Ruiz, Galicia, Castillo, Lupercio, y Juárez, 2006; Ruiz y Lupercio, 2011).

En el presente estudio, se aplicó un ejercicio de tipo cuasi-experimental para conocer la mejoría que puede lograrse con una intervención propedéutica breve (sin implicar entrenamiento, aunque sí, promoviendo el interés por seguir las instrucciones solicitadas en el vertido detallista) en estudiantes de dos universidades públicas. Es importante indicar que una de las universidades —UNAM-Iztacala— no cuenta con un programa para el manejo de los residuos sólidos debidamente estructurado (la que corresponde a los grupos a, b y c); la universidad UAM-Azcapotzalco sí dispone de un programa integral para el manejo de los residuos sólidos urbanos que corresponde al grupo a’.

Con base en esto último, se incide en la evaluación de la eficacia de un procedimiento de observación con simulador de vertido detallista e indicadores para medir esta habilidad, indagar sobre el nivel de pericia o precisión (en el vertido detallista de desperdicios) requerida en los participantes para que opere un programa de reciclaje exitoso y conocer acerca de la variabilidad respecto de los desempeños en una misma comunidad de participantes debida a intervenciones propedéuticas. Como hipótesis, se sostiene que, para una comunidad participante, cada programa de manejo integral de residuos sólidos demanda competencias diferenciadas para el vertido detallista de ellos (realmente un contexto sociocultural) de baja, mediana y alta dificultad, pudiendo presentarse el caso de que un mismo nivel de competencia ocurra en dos contextos socioculturales distintos.

Método

PARTICIPANTES

Se conformaron aleatoriamente tres grupos de estudiantes universitarios de la UNAM-Iztacala, con 40 integrantes cada uno. Cada grupo está simétricamente integrado por alumnos de una licenciatura en ciencias naturales (biología) y en ciencias de la salud (psicología). Se hizo un diseño cuasi-experimental con cuatro tratamientos: grupo a, sin intervención pro-

pedéutica; grupo b, con intervención propedéutica (plática informativa y de motivación, pero sin implicar entrenamiento) y, grupo c, con intervención propedéutica, formando parte de la práctica en un curso, sobre la que debió elaborarse un reporte.

Réplica del grupo a (que denominamos como a') sin intervención propedéutica a una muestra de educandos pertenecientes a la UAM-Azcapotzalco en donde sí se tiene un programa de manejo integral de residuos sólidos urbanos.

Aplicación de pruebas estadísticas para inferencia sobre diferencias significativas y para estimar la confiabilidad del instrumento.

INSTRUMENTOS

El simulador de vertimiento consta de un gabinete con una mampara que incluye cinco charolas pequeñas con su respectivo letrero: plástico, metal, vidrio, papel de escritura y cartón, y todo lo demás.

El paquete de basura se compone de doce desechos limpios (cuatro de ellos en acoplamientos de dos componentes): botella de vidrio con su tapa-rosca de plástico y una lata de aluminio con una pajilla o popote de plástico, un cuarto de hoja de papel de escritura, un cuarto de cartón, un vaso de plástico térmico, palito de madera, cáscara seca de naranja, servilleta desechable de papel, envase de plástico; todos ellos, en una bolsa de plástico opaca. De éstos, para los efectos de esta investigación, únicamente se registra —considerándolos como indicadores— la botella de vidrio (separada de la tapa-rosca de plástico) y la lata de aluminio (separada de la pajilla de plástico).

PROCEDIMIENTO

Los alumnos que conformaron los cuatro grupos (a, b, c y a') realizaron el vertido de desechos limpios en una cabina instalada en un salón de clase, donde se montó el simulador de vertimiento en el que los participantes depositaron de manera individual los desechos limpios integrados en un

paquete (bolsa de plástico opaca) de basura problema. Los participantes de los grupos sin intervención (a y a') son ajenos a la actividad docente de los autores; los grupos con intervención extracurricular (b) y actividad académica curricular (c: con la demanda de entregar un reporte) son alumnos de los autores en UNAM-Iztacala en el Estado de México que no posee un programa integral para el manejo de los residuos sólidos urbanos debidamente estructurado. Los participantes del grupo (a') pertenecen a la UAM-Azcapotzalco donde sí opera un programa bien estructurado llamado "separación" para el aprovechamiento de los desperdicios (en particular, de envases diversos).

Resultados

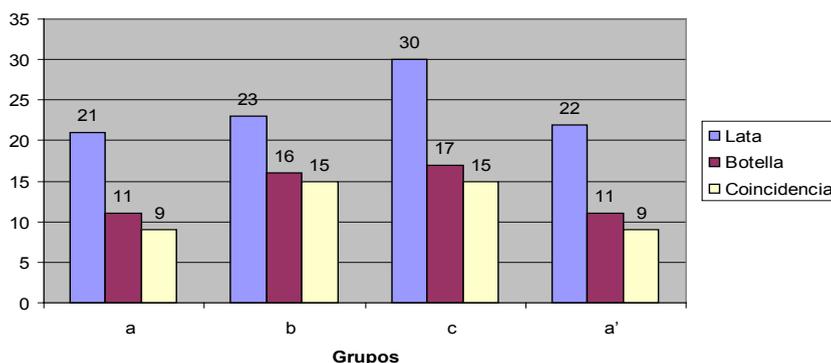
Para una mejor comprensión de los resultados, primeramente se describirá lo obtenido por los primeros tres grupos (a, b y c), para posteriormente presentar los resultados del grupo de réplica a', con el objetivo de que sea más clara la descripción y el análisis de los ellos.

Se tiene una diferencia significativa para $t_{0.975} = \pm 2.0$, con significación ($p = 0.05$, para ensayo de dos colas) y $40 + 40 - 2 = 78$ grados de libertad en el vertido detallista de los dos envases, en especial con la lata de aluminio (que, por general, es el reactivo de menor grado de dificultad) entre los grupos a y c. El coeficiente *alfa* de Cronbach (prueba estadística especializada para establecer la confiabilidad estadística de un cuestionario aplicado a un solo grupo o muestra, que en este caso adaptamos a dos reactivos de habilidad, que se califican en forma binaria: cero para el desacierto y uno para el acierto) para el grupo a es igual a 0.565 (descentrado hacia una calificación baja, principalmente determinado por el puntaje deficitario de la botella de vidrio) y para el grupo c es igual a 0.453 (descentrado hacia una calificación alta, primordialmente determinado por el puntaje elevado de la lata de aluminio). El grupo b no muestra diferencias significativas con respecto a los grupos a y c; el coeficiente señalado para este agrupamiento de alumnos posee un valor más centrado: 0.78. El valor máximo de este co-

eficiente (1) constituye el punto medio entre un desempeño deficitario o satisfactorio en la medición de esta habilidad. Cabe apuntar que la aplicación de este coeficiente no es para determinar inferencia estadística en cuanto a las diferencias observadas entre los grupos; sólo revela la centralidad o el descentrado de los dos reactivos aplicados a cada uno de los grupos.

El análisis del coeficiente alfa de Cronbach, aplicado a un cuestionario de sólo dos ítems (en este caso, los reactivos —que son propiamente dos problemas— los responde como procedimiento cada sujeto en el simulador de vertimiento, acción que es evaluada individualmente por un observador entrenado), permite estudiar el aporte y utilidad de este recurso para estimar su fiabilidad. Para los datos reportados, el grupo a representa el desempeño más deficitario que se observó respecto del vertido detallista de los dos envases, que es lo más próximo a una condición escolar desventajosa que pedagógicamente se quiera corregir; el grupo b representa el resultado logrado con una intervención educativa apenas insinuada, de carácter informal, en donde se observa mejoría en el resultado con valores más o menos centrados; y, el grupo c, con una intervención educativa más comprometida (pero sin inducción o entrenamiento), que reporta un des-

Gráfica 1. Aciertos en el vertido detallista de los cuatro grupos (n = 40)



a = Sin intervención (control)

b = Intervención propedéutica extracurricular

c = Intervención propedéutica curricular

a' = Grupo sin intervención que pertenece a una institución educativa en donde sí opera un programa de reciclaje

empeño más satisfactorio en el vertido detallista observado. Es evidente que en el desempeño intermedio o mediano (grupo b) es donde se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach más elevado (en los exámenes estandarizados se procura una dificultad intermedia y la distribución normal de las calificaciones individuales para una muestra tipo). Aquí es donde debe tenerse cuidado al interpretar la lectura de este coeficiente, ya que éste sólo muestra la centralidad en la dificultad de los ítems y de las variaciones en las calificaciones de los sujetos que participan en la prueba. En términos pedagógicos, son relevantes la condición deficitaria del grupo a, que atendida con una intervención educativa de naturaleza correctiva, al parecer, sí influye en los resultados observados en los grupos b y c (este último con calificación alta), donde al mejorar la eficacia de la intervención sí parece posible promover que los estudiantes tengan un desempeño más esmerado, lo que, sin duda, debe ser una meta educativa. Esto último puede ocasionar que este coeficiente llegue a ser menor a los valores obtenidos (grupos a, b y c) e incluso sea cero. Así, se enfrenta una paradoja: en la medida en que un cuestionario ofrece la menor dificultad (aunque también cuando sea éste muy difícil), asumiendo que tentativamente los educandos sí conocen lo examinado, el coeficiente alfa de Cronbach ofrecerá valores bajos.

La evaluación de este desempeño ambiental se realizó con un criterio en que se espera una respuesta exacta. En la práctica, los programas de reciclaje no demandan a las comunidades pericia sobre las características del vertido con que se depositan los desechos, no se espera de las personas un desempeño exacto o preciso; sólo que haya cercanía entre lo solicitado y lo que finalmente se hace, en los términos de poca pericia. Por ejemplo, para el caso del modelo de observación con un simulador para el vertido detallista de los desechos, el hecho de que la lata de aluminio y la botella de vidrio sean depositadas en el contenedor correspondiente sin retirar el otro desecho ensamblado (esto en el simulador es un desacierto y ocasiona la pérdida del punto), puede considerarse como un desempeño normal y quizás apropiado. No obstante, la evaluación que hacemos con el simulador es formal y no admite reconocer como acierto a cualquier respuesta. La habilidad fina —es decir, no burda— para el vertido deta-

llista demanda la separación del otro componente ensamblado de material distinto. Dicho de otra manera, no hay tolerancia en este caso para la calificación del acierto. Lata de aluminio + popote o pajilla de plástico \neq metal y, botella de vidrio + tapa-rosca de plástico \neq vidrio. Entonces, ambos desechos sí son apropiados como indicadores de una habilidad fina para el vertido detallista. Para valores centrados en los aciertos de estos dos desechos y habiendo coincidencias cercanas a la simetría, el coeficiente alfa de Cronbach expresa valores superiores a 0.88. Por lo anterior consideramos que la condición más cercana al desempeño normal que puede esperarse de una comunidad estudiantil que sí participa en un programa de reciclaje verdadero está representada por lo observado con el grupo b.

Asimismo, este ejercicio nos permite responder las siguientes preguntas: ¿Qué tanta precisión para la separación primaria de los desechos comunes se requiere en un programa exitoso de reciclaje? Y ¿un programa exitoso de reciclaje incentiva en la comunidad una habilidad fina en la separación primaria de los desechos comunes?

Lo observado en la institución con el grupo a', con el mismo método de evaluación aplicado a los grupos a, b y c (con simulador para el vertido detallista de los desechos sólidos comunes) y con 40 alumnos de composición multidisciplinaria (en este caso, con ocho de cinco licenciaturas: arquitectura, diseño, sociología e ingeniería ambiental y química) arroja las lecturas ya comentadas en la gráfica 1.

Lo anterior da un resultado similar, sólo con un acierto más en la lata de aluminio, a lo observado en el grupo a de los tratamientos aplicados a una comunidad escolar, donde no existe un programa formal de reciclaje de residuos sólidos comunes.

Discusión

La intervención propedéutica breve resultó exitosa (básicamente la mejoría en prestar atención a las instrucciones del vertido), siendo ésta más intensa cuando se tiene una implicación escolar formal y es susceptible a

propiciar un impacto mayor, en la medida en que la separación detallista de los envases esté incorporada a un programa verdadero de reciclaje integral de los desechos sólidos comunes, pero considerando que, en la práctica, los programas de reciclaje exitosos permiten que las personas cometan algunas imperfecciones en la separación primaria de los desechos en asuntos como, por ejemplo, sin retirar el popote y la tapa-rosca, ambos de plástico, para los casos de la lata de aluminio y la botella de vidrio. Esto es posible debido a que, en prácticamente todos los programas de reciclaje, se dispone de equipo humano (altruista o contratado) que lleva a cabo el refinamiento o la separación secundaria de los materiales recolectados, provenientes de una separación primaria imperfecta o burda. Sin embargo, una calificación alta con el simulador de vertido detallista de los desechos (tanto en aplicación binaria como escalar) garantiza que la habilidad medida esté cada vez más alejada de lo burdo, lo que puede permitir un mayor aprovechamiento de los desechos recolectados.

El caso de la institución de educación superior que sí cuenta con un programa de manejo integral (Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, institución de educación superior que en el año 2010 fue galardonada con el premio nacional al mérito ecológico, por su programa de sustentabilidad y gestión ambiental. El subprograma “separación” está orientado a buscar el recaudo óptimo de envases desechables que son apreciados en la industria del reciclado), donde la modalidad para la separación de los desechos —con sólo dos contenedores: para envases recuperables y no recuperables— demanda a los estudiantes poner un mínimo de atención y pericia, dado un proceso de separación secundaria (que efectúa personal especializado contratado para ese propósito), hace que el programa para el manejo integral de los residuos sólidos de que ellos disponen sea eficiente a pesar de la impericia de sus alumnos para realizar un vertido detallista fino de los desechos que incluye nuestro simulador (una lata de aluminio a la que debe retirársele un popote de plástico y una botella de vidrio a la que debe retirársele su tapa-rosca de plástico). Dentro de dicha institución, existen críticas en las que se alude al autoritarismo y la ausencia de participación comprometida por parte de la co-

munidad estudiantil (Prado y Pérez, 2011). Cabría preguntarnos si acaso una participación más comprometida y crítica de la comunidad estudiantil conllevaría al desarrollo de una mayor pericia en el vertido detallista de los desechos. Esto último puede constituir una vía de investigación socio-educativa ambiental interesante. La evidencia apunta a considerar que, al igual que lo observado en otras temáticas educativas (Boroditsky, 2011; Ruiz, 2012), el vertido detallista de los desechos comunes —en cuanto a exigencias que pueden ir desde la separación burda a la refinada— depende en buena medida de contextos socioculturales.

REFERENCIAS

- Birgelen, M.; Semeijn, J.; y Keicher, M. (2009). Packaging and proenvironmental consumption behavior. Investigating purchase and disposal decision for beverages. *Journal Environment and Behavior*, 41 (1), 125-146.
- Bonboir, A. (1974). *La docimología problemática de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Boroditsky, L. (2011). Lenguaje y pensamiento. El idioma que hablamos afecta nuestra percepción del mundo, *Investigación y Ciencia*, 415, 61-63.
- Buenrostro, O. (2001). Gestión de residuos sólidos municipales en México. Un estudio de caso. *Revista Ciencia y Desarrollo (Conacyt)*, 27 (156), enero-febrero, 12- 21.
- Durán, M.; Alzate, M. y Sabucedo, J. (2009). La influencia de la norma personal y la teoría de la conducta planificada en la separación de residuos, *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10 (1 y 2), 27-39.
- Espinosa, R.; Turpin, S.; De la Torre, A.; Vázquez, R. y Delfín, I. (2008). Gestión integral de residuos sólidos en una universidad mexicana. *XXXI Congreso Interamericano AIDIS*. Santiago de Chile, 12-15 de octubre.
- González, G. E. y Arias, O. M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, 31(124), 58-68.
- Gutiérrez, J.; Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, enero-abril, 040, .25-69.

- Herranz, K.; Proy, R. y Eguiguren, J. (2009). Comportamientos de reciclaje: propuesta de modelo predictivo para la CAPV. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10 (1 y 2), 7-26.
- Juárez, C. (2010). Predictores del comportamiento de reciclaje en alumnos de educación primaria en México. *Psycology*, 1 (1), 25-37.
- Marín, J. (1997). Anteproyecto para el establecimiento de una empresa paramunicipal de capital mixto para hacerse cargo de la recolección, tratamiento y disposición final de la basura en el municipio y ciudad de Iguala, Guerrero. En Hernández, C. y González, S., *Reducción y reciclaje de residuos sólidos municipales*. México: Programa Universitario del Medio Ambiente-UNAM.
- Martimportugués, C.; Canto, J. y Hombrados, Ma. (2007). Habilidades pro-ambientales en la separación de depósito de residuos sólidos urbanos. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano* (1 y 2), 71-92.
- Meinhold, J. y Malkus, A. (2005). Adolescent environmental behaviors. Can knowledge, attitudes, and self efficacy make a difference? *Environment and Behavior*, 37 (4), julio, 511-532.
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios, *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 75-102.
- Oom Do Valle, P.; Reis, E.; Menezes, J. y Rebelo, E. (2004). Behavioral determinants of household recycling participation, the portuguese case. *Environment and Behavior*, 36(4), 505-540.
- ; Rebelo, E.; Reis, E.; y Menezes, J. (2005). Combining behavioral theories to predict recycling involvement. *Environment and Behavior*, 37(3), pp. 364-396.
- Ojala, M. (2008). Recycling and Ambivalence Quantitative and Qualitative Analyses of Household Recycling Among Young Adults. *Environment and Behavior*, 40(6), 777-797.
- Prado, F. S. y Pérez, C. E. (2011). Participación estudiantil en programas ambientales en instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 33(134), 77- 98.
- Robles, M.; Gasca, S.; Quintanilla, A.; Guillen, F. y Escofet, A. (2009). Educación ambiental para el manejo de residuos sólidos: el caso del Distrito Federal, México. *Investigación Ambiental*, 2 (1), 46-64.
- Ruiz, C.; Juárez, C. y Lupercio, A. (2002). Habitación y cultura del reciclaje. *Revista Ciencia y Desarrollo*, mayo-junio, 28(164), 46-51.
- ; Galicia, I.; Castillo, E.; Lupercio, A.; y Juárez, C. (2006). Alfabetización ambiental en primaria y secundaria. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 32 (200), 60-66.

- y Lupercio, A. (2007). Desarrollo de habilidades pro ambientales. *Revista Ciencia y Desarrollo*, vol. 33, núm. 209, julio, 08-13.
- y Lupercio, A. (2011). Separar para reciclar: ¿sabemos hacerlo? *Revista Ciencia y Desarrollo*, vol. 237, núm. 251, abril, 20-27.
- (2012). Sumar pocos más muchos. Contexto sociocultural al hacer cuentas. *Revista Ciencia y Desarrollo*, en prensa.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2011). El ambiente en números. Selección de estadísticas ambientales para consulta rápida. Extraído el 12 de marzo de 2012 de http://www.semarnat.gob.mx/informacionambiental/Documents/SNIARN/pdf/el_ambiente_numero_2011.pdf
- (2012). El ambiente en números. Selección de estadísticas ambientales para consulta rápida. Extraído el 12 de marzo de 2012 de http://dgeiawf.semarnat.gob.mx:8080/approot/dgeia_mce/html/mce_index.html
- Secretaría del Medio Ambiente del Distrito Federal (SMA) (2006). *Inventario de residuos sólidos del Distrito Federal*, México, SMA.
- (2008). *Inventario de residuos sólidos del Distrito Federal*, México, SMA.
- Programa nacional para la prevención y gestión integral de los residuos 2009-2012 (2008). México: Semarnat.
- Smith-Sebasto y Cavern, L. (2006). Effects of pre- and posttrip activities associated with a residential environmental education experience on students' attitudes toward the environment. *The Journal of Environmental Education*, 37(4), 3-17.
- Tréllez, S. E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 69-81.
- Tilbury, D. (2001). Reconceptualizando la educación ambiental para el nuevo siglo. *Tópicos en Educación Ambiental*, 7(3), 65-73.

El *coaching* pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos

David Sánchez-Teruel

Resumen

Casi todas las publicaciones sobre la palabra *coach* se relacionan con la empresa, el trabajo y las grandes organizaciones. Pero con el trascurso de los años está empezando a aplicarse en otros ámbitos, como la educación. Se asume que el proceso educativo es, por un lado, un compromiso “personal”, con miras a ayudar al individuo a construir un proyecto de vida. Ello implica el reconocimiento y desarrollo de habilidades personales, la adquisición y adecuada aplicación de aprendizajes nuevos, el reconocimiento y la apropiación de valores, la formación del autoconcepto, el establecimiento y la concreción de

Abstract

Almost all publications on the word coach, relate it to the company, the job and large organizations. But over the course of the years the coach is starting to be applied in other areas, such as education. It is assumed that the educational process is on one hand a commitment “personal” in order to help the person to build a life plan. This involves recognizing and personal skills development, acquisition and proper implementation of new learning, recognition and ownership of securities, the formation of self-concept, the establishment and the realization of dreams, ideals and goals and building new

DAVID SÁNCHEZ TERUEL. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. [dsteruel@ujaen.es].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre 2013, pp. 171-191.
Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 | Fecha de aceptación: 29 de abril de 2013.

sueños, ideales y metas, así como la construcción de nuevo conocimiento a partir del conocimiento propio. Todavía no se ha planteado utilizar el *coaching* como metodología innovadora de enseñanza. Este artículo intenta ser una aproximación de la aplicabilidad de este proceso al ámbito educativo en niños y niñas de doce años en adelante y plantea, además, posibles perspectivas futuras de investigación.

PALABRAS CLAVE

Educación, *coaching*, cambio, legislación educativa, innovación.

knowledge based of self-knowledge. This article is intended as an approximation of the applicability of this process to the educational environment for children aged 12 years and older, suggesting further research possible future prospects.

KEYWORDS

Education, *coaching*, change, education legislation, innovation.

El *coaching* se ha convertido en una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito (Ravier, 2005); por lo tanto, puede entenderse como un proceso integral que busca ayudar a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios y organizaciones. Además, mejora el desempeño, se profundiza en el autoconocimiento y mejora la calidad de vida, proporcionando un aprendizaje que genera transformación de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas (Carrera y Luz, 2008). Su finalidad, como señala Whitmore (2003), consiste en mejorar el rendimiento de las personas mediante los factores que pueden potenciarlo y el estímulo de su capacidad de aprender a aprender.

Diversos autores (Lo Destro, 2011; Medina y Perichon, 2008; Reiss, 2007) han indicado que el término *coach* es de origen húngaro y designaba un vehículo tirado por animales para transportar personas. Con este planteamiento, se consiguió una analogía válida para entender el verdadero sentido del *coaching*, ya que dicho carruaje transportaba personas de un

lugar presente a uno deseado —desde donde están hasta donde quieren estar; desde lo que están siendo hasta lo que desean ser o hacer— (Gorrochotegui, 2011).

Vilallonga (2003) lo ha definido como un proceso que lleva a poner en práctica el despliegue de potencialidades y el desarrollo de las capacidades profesionales. Igualmente, Rosinski (2008) lo describe como el arte de facilitar el desarrollo del potencial de las personas para alcanzar objetivos importantes y significativos. O, como lo entiende Hall y Duval (2010), quienes lo ven como la capacidad de refinar y perfeccionar las mejores habilidades, por medio de una actividad que trabaja jugando con las fortalezas personales y eliminando aquellos aspectos que están en el camino y sabotean la excelencia.

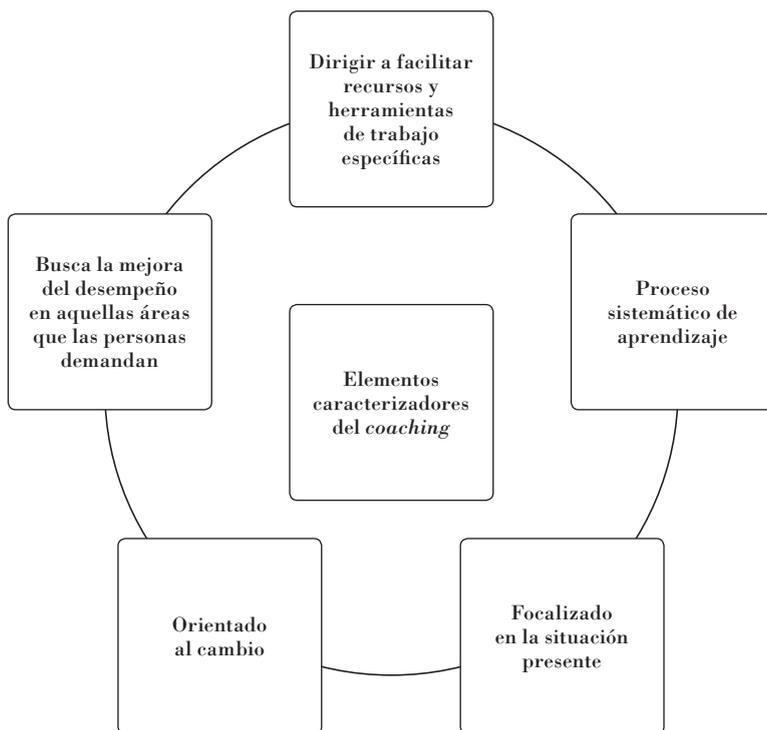
Bou (2007) entiende el *coaching* como un proceso “sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan” (p. 11). Y para él existen diversos elementos que caracterizan tal proceso de aprendizaje, como puede observarse en la figura 1.

Por último, la International Coach Federation (2011) define el *coaching* como la colaboración con los clientes, usuarios o destinatarios en un proceso creativo y estimulante que les sirva de inspiración para maximizar su potencial personal y profesional. Así, lo fundamental de este proceso se encuentra en que quien lo experimenta tome decisiones personales para ayudarse a sí mismo (Asociación Española de Coaching, 2011), enseñándole a aprender por medio de sus propias vivencias y desarrollando la capacidad de creer en sus potencialidades.

***Coaching* y educación: ¿fusión necesaria?**

Como es bien sabido, la sociedad del siglo XXI se caracteriza por numerosos cambios estructurales, que han precipitado modificaciones dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad, incluido el sistema educativo (Maureira, 2004). Estos cambios han introducido en las aulas nuevos conceptos como

Figura 1. Elementos caracterizadores del *coaching*.



Fuente: Bou-Pérez (2007).

diversidad, revolución digital, interculturalidad, procesos todos que dan respuesta a las necesidades que algunos de estos cambios han provocado en la sociedad (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Anderson, 2010).

La situación actual en la educación europea sigue planteando nuevos retos a estados, regiones, responsables políticos y profesionales de la educación, haciendo hincapié en la convergencia europea como fórmula para producir esfuerzos comunes en el ámbito territorial de los 27 países miembros (European Commission, 2013; Reding, 2002). Este hecho ya supone un giro en las formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rosinski, 2008), pues se transforman los planteamientos pedagógicos en aras de conseguir un aprendizaje práctico más significativo y una mayor

implicación por parte del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (García-Pérez y Rebollo, 2004).

La investigación científica (Killion, 2002; Medina y Perichon, 2008) ha podido demostrar la alta efectividad del *coaching* como filosofía reflejada, tanto en su forma de gestionar el desarrollo de las personas, como en el proceso de cambio organizacional. De hecho, se empieza a contemplar que podría ser una herramienta clave para formar docentes líderes transformacionales, capaces de explorar y detectar las reales motivaciones de sus estudiantes (Anderson, 2010; Leithwood, 2009). Docentes que puedan gestionar y enseñar a gestionar las creencias y emociones, las cuales, en definitiva, son el punto diferenciador entre la simple transmisión de conocimiento y la formación de excelentes seres humanos (Rhodes y Fletcher, 2012). Ya existen antecedentes (Silins y Mulford, 2002) que han mostrado que, dentro de los sistemas educativos, pueden implementarse nuevos modelos de trabajo basados en el *coaching*. Éste, en particular, ofrece beneficios significativos para los docentes y para su alumnado, pues favorece la mejora tanto en la enseñanza como en el proceso de aprendizaje (Asociación Española de Coaching, 2011). También, si se utiliza esta herramienta, se logra un nivel más alto de motivación, una mejora en las habilidades organizativas y en las estrategias de aprendizaje, como la colaboración (Ward, 2012).

El beneficio general de una formación especializada en *coaching* sería proporcionar nuevas estrategias y enfoques prácticos para ayudar a educadores y orientadores a afrontar los “viejos” problemas con “nuevas” alternativas de solución (Launer, 2007). El *coaching* pretende adquirir nuevas competencias profesionales funcionales que permitan el desarrollo de altas habilidades y capacidades socioemocionales (Medina y Perichon, 2008; Sánchez-Teruel, 2009). Otro beneficio de implantar el *coach* dentro de los centros educativos es que podrá prestar su apoyo para mejorar y optimizar las capacidades innatas, los recursos internos y la creatividad que los alumnos ya tienen, con el fin de obtener los máximos resultados posibles, con base en criterios no sólo de eficacia y calidad, sino de excelencia, convirtiendo así el proceso de aprendizaje en un verdadero aprendizaje transformacional (Cardona y García-Lombardía, 2009).

Los aspectos educativos que podrían ser abordados desde la metodología del *coaching* son los siguientes (Bou, 2007; Sánchez-Teruel, 2009):

- La acción tutorial (*coaching* de acompañamiento) para conseguir el desarrollo personal y social del alumnado.
- Mejorar las relaciones interpersonales y la comunicación interna en los centros educativos.
- Facilitar la coordinación de los centros educativos con los servicios sociales y sanitarios de la comunidad.
- Definir la cultura, misión, visión y valores del centro educativo.
- Fomentar el liderazgo y la gestión emocional para los equipos docentes.
- Resolver conflictos en el aula, problemas de convivencia en el centro, abandono/fracaso escolar, etcétera.
- Sacar el máximo aprovechamiento de la diversidad del alumnado, tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para quienes no las tienen, y convertir, así, a la escuela en un verdadero contexto generador de oportunidades y desarrollador de talentos.
- Mejorar la relación e implicación de las familias con la escuela desde un punto de vista sistémico de las situaciones con el método ganar-ganar.
- Aumentar el propio autoconocimiento, la motivación y la autoestima de los docentes como verdaderos guías del proceso.

Tal como expone Gorrochotegui (2010), la implantación del *coaching* ayuda al alumnado a desarrollar competencias cruciales como:

- Aprender a aprender.
- Profundizar en el autoconocimiento, como aprendices a lo largo de toda su vida.
- Articular mejor sus necesidades.
- Mayor grado de autoconfianza, mayor voluntad, capacidad de aprender y cambiar.

- Aumentar su nivel de comprensión y lograr un repertorio más amplio de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la confianza en su propia habilidad de enseñar, de tal forma que empiecen a marcar una auténtica diferencia.
- Desarrollar importantes destrezas para toda la vida que pueden aplicarse tanto en contextos profesionales como en otros ámbitos (domésticos, personales y sociales).

Por otro lado, para el profesorado, el *coaching* apoya la experimentación con nuevas estrategias en el aula (Hall y Duval, 2010; Gorrochotegui, 2011; Ward, 2012). Se empiezan a ver los problemas no como variables negativas, sino como oportunidades para explorar estrategias nuevas en vez de indicadores de fracaso (Instituto Europeo del Coaching, 2011). Los profesionales de la escuela se sienten animados para reflexionar sobre su práctica docente actual; tienen más confianza para experimentar con ideas creativas y empiezan una gama más amplia de técnicas innovadoras de enseñanza (Wise y Jacobo, 2010).

Pero ¿quién podría ejercer de *coach* en el centro educativo? Según Roselló (2008) puede ser desde el tutor, que deberá formarse en este campo por medio de acciones formativas de vivenciación práctica sobre coaching o a través de un profesional especializado. También, el orientador podrá ejercer este rol y profundizar en el conocimiento de nuevas técnicas y herramientas para el desarrollo de su labor; personal de los servicios de orientación educativa en su labor de apoyo a los centros; o un coach como profesional externo (contratado por un centro, un AMPA o por la propia administración educativa).

El *coaching* educativo: pilares fundamentales para su implantación

El *coaching* académico es un proceso que ayuda a una persona o a un equipo de trabajo a buscar el desarrollo de sus máximas capacidades (González, 2010). Mediante el *coaching*, logran hacerse manifiestas las

fortalezas y los recursos de los miembros de una organización, y se les ayuda a sobreponerse a resistencias e interferencias internas y a integrarse y actuar de manera eficiente como parte de un equipo de trabajo (Robbins y Judge, 2009).

Este proceso de *coaching* puede ir dirigido a los tres elementos principales del contexto escolar: el equipo docente, los padres y los alumnos (Núñez, 2009). El *coaching* educativo apuesta por un aprendizaje centrado en la persona, donde el protagonista (alumnos, docentes o padres) constituye los pilares fundamentales de todo el proceso (Senge, 2005) (figura 2). Además, el desarrollo de la autoconfianza para que tome decisiones y asuma responsabilidades es objetivo clave, consiguiendo así, las metas propuestas al inicio del proceso (Ward, 2012).

Por otro lado, también es importante conocer las fases necesarias que integran el proceso de implantación del *coaching* dentro del ámbito educativo (figura 3).

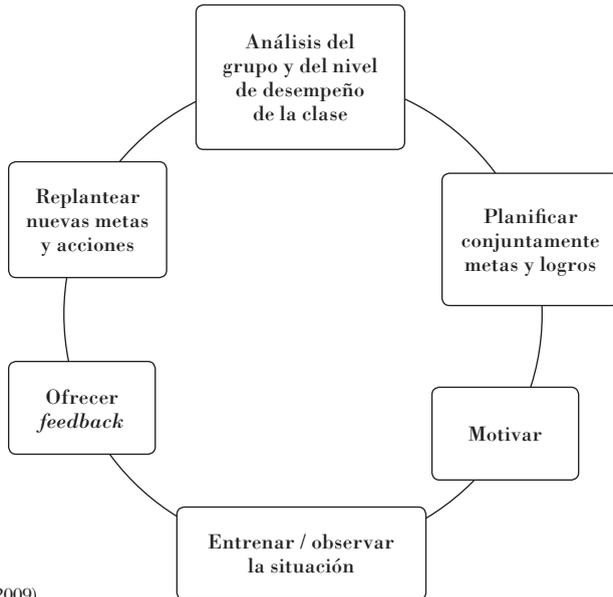
Fase 0. *Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase*. Esta fase es preliminar y sirve para conocer cómo funcionan cada uno de los alumnos y las características del grupo: cohesión, tipo de liderazgo, estilos de aprendizaje, patrones de comportamiento, normas y valores, etcétera. Posteriormente, y tras analizar esta información, se pasará al desarrollo de cada una de las fases del proceso de *coaching* para el grupo de alumnos.

Figura 2. Pilares fundamentales en la implantación del *coaching* educativo.

<p><i>Coaching</i> familiar</p> <ul style="list-style-type: none">• Consiste en la formación de padres y madres implementando herramientas <i>coaching</i> para que les ayude en la misión de educadores	<p><i>Coaching</i> en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación del profesorado como <i>coaching</i>, entrenando las habilidades de comunicación, solución de conflictos, dominio emocional y liderazgo.	<p><i>Coaching</i> al alumnado</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación de alumnos coaches.• Podrá ir dirigida a toda clase de alumnos, aunque la edad recomendada es aplicar esta metodología a partir de los 12 años, puesto que la capacidad madurativa y los valores están más asentados.
---	---	--

Fuente: Núñez, (2009)

Figura 3. Fases del proceso de *coaching* en el aula.



Fuente: Núñez, (2009)

Fase 1. *Planificar conjuntamente metas y logros*. Los objetivos que se pretenden conseguir en esta fase son (Frank Bresser Consulting, 2009):

- Orientar el esfuerzo del alumno (o de la clase) hacia la definición de metas y logros acordes con su nivel de habilidades y competencias.
- Reflexionar sobre las actitudes necesarias para llevar a cabo dichas metas.
- Identificar los obstáculos que impidan conseguir un alto rendimiento.

Los errores a evitar en estas situaciones son (Martinic y Pardo, 2003):

- Establecer metas y logros excesivamente genéricos o ambiciosos; es decir, no cumplir con las reglas de la definición de objetivos.
- Definir qué hay que planificar, pero no analizar cómo.

Fase 2. *Motivar*. En esta fase, el docente-*coach* debe intentar generar un clima adecuado y una excelente comunicación bidireccional. Todo ello, con objeto de lograr que el alumno se sienta seguro de sí mismo, que exponga con confianza expectativas de desarrollo y que la clase ayude al avance colectivo e individual. De la misma forma, también debe promoverse la creatividad y desarrollar en el alumnado la capacidad de criterio, para que, en función de sus habilidades, deduzca las consecuencias positivas y negativas. Finalmente, el objetivo más importante es la capacidad de saber motivar al alumno en todo este proceso y a la clase en la consecución de sus objetivos.

Fase 3. *Entrenar/observar la situación*. Como expone Maureira (2004), esta fase consiste en practicar con el alumno las acciones previstas conjuntamente, de modo que pueda incorporar las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para realizarlas de una forma más óptima. Este entrenamiento conlleva la búsqueda de oportunidades para observar y analizar actuaciones del alumnado en clase, donde se pongan de manifiesto habilidades, competencias y actitudes. Debe manifestarse al alumnado la necesidad de proporcionar un punto de vista constructivo sobre la actuación del otro o sobre la propia actuación, de modo que se pueda gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4. *Ofrecer feedback*. Consiste en comunicar al alumno cómo está realizando el proceso de aprendizaje, de manera que obtenga pautas claras y constructivas para una mejora continua (Reiss, 2007). Este *feedback* debe ser siempre constructivo y focalizar la atención en éxitos y logros e induciéndole para que caiga en la cuenta de los aspectos a mejorar.

Fase 5. *Replantear nuevas metas y acciones*. Los objetivos que deben seguirse en esta fase son (Frank Bresser Consulting, 2009):

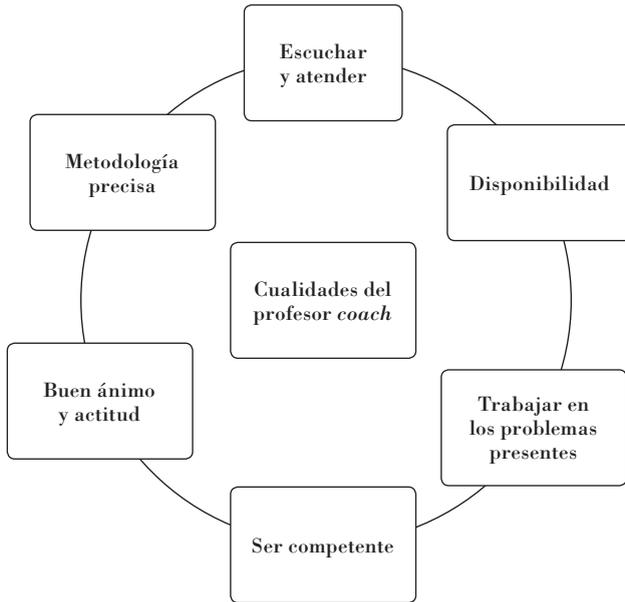
- Seleccionar las soluciones más exitosas con respecto a diferentes actuaciones.
- Crear nuevas alternativas con respecto a actuaciones futuras.
- Tomar decisiones e implantar dichas alternativas, encontrando las habilidades más adecuadas para ponerlas en marcha.

El profesor-coach

Muchos docentes ya fungen como tal y no son conscientes de ello. De hecho, el profesor-coach es quien presenta capacidades como empatía, integridad e interés, así como una disposición, en la mayoría de los casos, a adoptar enfoques innovadores que promuevan nuevas metodologías de trabajo, muchas veces a riesgo de críticas por parte de compañeros o de los propios padres no coaches. En todo caso, la aplicación del *coaching* en el contexto educativo requiere, por parte del coach-docente, cualidades que se indican en la figura 4.

- Saber escuchar y atender. De acuerdo con lo señalado por Bou (2007), ésta es una de las cualidades principales que debe tener el coach-profesor/tutor, pues esta competencia constituye uno de los principales elementos desencadenantes, en el alumno, de motivación y confianza en la guía del coach.
- Ofrecer una disponibilidad, de manera tal que el participante pueda acceder, como lo señalan O'Connor y Lages (2005), a la ayuda requerida para hacer frente a la situación que así lo demande, a través del uso de sus propios recursos y no de soluciones preelaboradas que partan del coach. La función de éste no es, en definitiva, resolver los problemas del alumno, sino ayudarlo a hacerse consciente de las pistas que posee para alcanzar los objetivos y metas que se ha trazado.
- Trabajar un problema presente, bien delimitado y con un objetivo a la vista suficientemente atractivo y realista, con objeto de movilizar la motivación del alumnado.
- Ser competente, lo cual requiere un conocimiento del entorno y de la tarea que realiza el alumno.
- Tener buen ánimo y actitud mental positiva, pues un coach es un líder. Según O'Connor y Lages (2005), debe poseer tres atributos principales: habilidad, conocimiento y servir de ejemplo.

Figura 4. Cualidades del profesor *coach*.



Fuente: Bou (2009).

- Tener una metodología de trabajo precisa que le permita alcanzar una visión clara del problema, así como las diversas opciones que podrían constituir cursos de acción para potenciar la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones conscientes para el logro de las metas preestablecidas.

En todo caso, el tutor que actúa como *coach* debe tener conciencia clara de que su acción debe estar orientada a acompañar al participante en el desarrollo de un proceso que le permita (Cardona, 2002; Cardona y García-Lombardía, 2009):

- La toma de conciencia progresiva sobre sus capacidades.
- La toma de decisiones acertadas y con responsabilidad para el logro de sus metas.

- La búsqueda y logro constante del desarrollo personal y profesional.
- El fortalecimiento de sus habilidades sociales y de automotivación.
- La materialización del pensamiento en acciones concretas que contribuyan al logro del éxito.
- La autonomía personal del participante.
- La adaptación de la persona al medio físico y social en el que le corresponde desenvolverse.

En líneas generales, el *coaching* recoge tres conceptos clave para el docente (Bou, 2007; Cornett y Knight, 2008):

- La palabra o el lenguaje, porque se basa en un diálogo entre el *coach* (en este caso, el profesor) y la persona (el alumnado), donde aquél, mediante la formulación de preguntas inteligentes y comentarios atinados, intenta que éste se dé cuenta, sea consciente, de sus necesidades actuales y pueda superarlas alcanzando los objetivos que se propone.
- El enseñar a aprender, más que el simple hecho de enseñar.
- El cambio, porque el *coaching* es la disciplina que trata de cómo facilitarlos en las personas, en los comportamientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias. Sin cambio, no hay solución.

LAS HERRAMIENTAS DEL EDUCADOR-COACH

El *coach* o entrenador debe proveer al educador de herramientas conversacionales que le sirvan para impulsar el desarrollo de sus educandos:

- *Retroalimentación y resonancia.* El educador que ha inspirado al joven a estar bien informado y convertir esa información en conocimiento, se dedica entonces a la conversación más relevante que es estimularlo a adueñarse del conocimiento multidisciplinario para liderar su propia vida.
- *Liderazgo basado en su autenticidad.* El educador llega a ser no sólo alguien que enseña, sino una persona que ha desarrollado una maes-

tría de sus emociones y una revitalización de su energía corporal.

- *Facilitar la transformación.* El educador está en condiciones de ofrecer el contexto para que el joven cree su propio éxito estimulándolo a que lo haga a su manera y aprenda más de sí. El *coach* interpreta que su conversación ha dado frutos cuando ve al educador trabajando desde una perspectiva global y entusiasmada con el joven, para asistirlo serena y certeramente en los vaivenes de su crecimiento. Dada la variedad de situaciones o de proyectos donde el *coaching* puede ayudar, el *coach*-profesor necesita dominar un amplio abanico de recursos para aplicarlos en el momento oportuno.

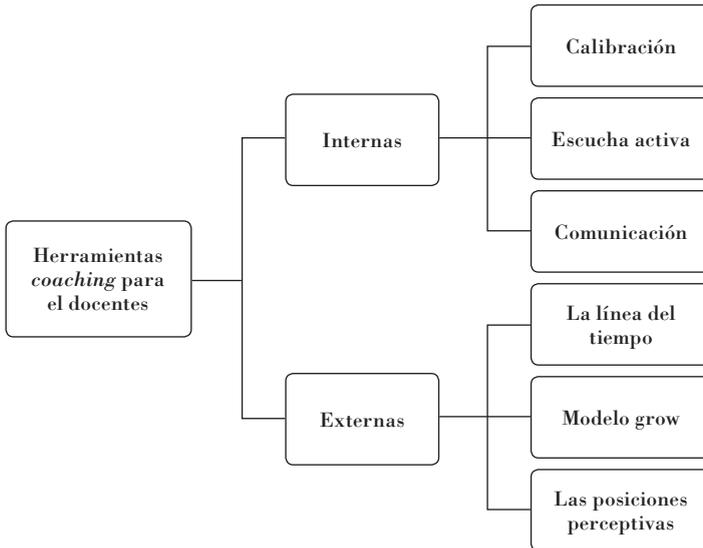
HERRAMIENTAS INTERNAS Y EXTERNAS

Dentro de las herramientas que están al servicio del profesorado para realizar dicho rol de una forma adecuada, pueden encontrarse dos tipos: las internas y las externas. A continuación se exponen cada una de ellas (figura 5):

Herramientas internas. Son las que se basan en la propia capacidad del profesor. Entre ellas destacan (Núñez, 2009):

- *Calibración.* Consiste en centrarse en las señales no verbales de la comunicación, mediante la observación detallada y precisa de todas las variaciones que se producen en los componentes paralingüísticos de la comunicación.
- *Escucha activa.* Saber escuchar y atender es una de las cualidades imprescindibles que debe poseer todo *coach*-profesor (Bayón, 2010).
- *Comunicación.* Existe una comunicación intrapersonal, un importante diálogo interno, pero no suficiente para desarrollar una buena comunicación; existe, también, una comunicación interpersonal, que permite transferir mensajes, pensamientos y emociones a los demás. Ambos lenguajes, con sus particularidades y semejanzas, crean la propia identidad.

Figura 5. Principales herramientas internas y externas para el docente-coach.



Fuente: Núñez, (2009)

Herramientas externas. Todos aquellos recursos que pueden ser utilizados por el docente-coach. Entre los más conocidos (Núñez, 2009):

- La línea de tiempo. Constituye una herramienta que ayuda a preparar un plan de acción; es decir, organizar una serie de tareas a lo largo del tiempo, para conocer qué se debe realizar en cada momento (VV. AA., 2010). Así pues, lo primero que el docente necesita para preparar un plan de acción es pedirle a su alumnado que represente el tiempo en forma de distancia. Una forma de efectuar esta representación consiste en indicar al alumno que se imagine cómo representaría su vida; una vez imaginado, debe señalarse un punto donde situaría su pasado y otro que representaría su futuro. La línea que uniría ambos puntos sería la línea de tiempo y, una vez obtenida, pueden empezarse a trabajar los pasos necesarios de su plan de acción (Núñez, 2009).

- **Modelo Grow.** Tal como expone Whitmore (2003), el modelo Grow es un método que se desarrolla en cuatro etapas: la primera de ellas sería establecer la meta (*goal*) de la sesión, tanto a largo como a corto plazo; la segunda fase es examinar la realidad (*reality*) para explorar la situación actual del alumnado; la tercera fase consiste en contemplar las opciones (*options*) y estrategias de acción alternativa; finalmente, la última etapa consiste en determinar qué se va a hacer, cuándo y quién lo hará (*what, when, who*).
- **Las posiciones perceptivas.** Una de las habilidades que debe dominar un profesional del *coaching* es la capacidad de ver la realidad desde diferentes perspectivas (Bayón, 2010). De la misma manera, el docente no sólo debe conocer sus propias debilidades y fortalezas, sus valores, creencias y los objetivos que quiere conseguir, sino también ver el mundo desde la perspectiva del alumnado.

Conclusión

Este artículo pretende ofrecer una visión global sobre los beneficios de la implantación de esta nueva metodología, así como la forma en que puede aplicarse dentro del ámbito escolar. El *coaching* es un término que poco a poco ha ido emergiendo en la literatura especializada. Desde sus orígenes, siempre ha estado ligado a las organizaciones y a las empresas, pero, de un tiempo a esta parte, empieza a introducirse dentro de las aulas como una nueva metodología que puede responder con herramientas nuevas a problemas antiguos. De acuerdo con lo planteado por otros autores (Bou, 2009; Carrera y Luz, 2008; Ravier, 2005; Passmore y Brown, 2009; Rhodes y Fletcher, 2012; Van Nieuwerburgh, Zacharia, Luckham, Prebble y Browne, 2012), los beneficios de implementar esta metodología en el ámbito escolar son inmensos: desarrollo de potencialidades y destrezas en el alumnado, motivación del niño y la niña, minimización cognitiva de limitaciones, resolución de conflictos a través de la gestión de las emociones, desarrollo de contenidos más centrados en el autoaprendizaje y

descubrimiento, potenciación de habilidades para aprender a aprender y transformación de personas pasivas en activas y comprometidas con su medio; también, se identifican beneficios en el docente, como la confianza entre el docente-alumno y, por supuesto, tal como lo plantean las directrices comunitarias al respecto (European Commission, 2013), el desarrollo de organizaciones educativas más centradas en el cambio y adaptación al capital humano. Sin embargo, también son necesarios determinados prerrequisitos para que su aplicación pueda obtener una máxima rentabilidad. Entre los más importantes, pueden plantearse los siguientes: por un lado, es necesario que la administración educativa lo contemple como una metodología plausible dentro del ámbito escolar, porque a veces la burocratización de la enseñanza perjudica los procesos de aprendizaje. Además, el *coaching* en la educación requiere maestros formados y entrenados (Centre for the Use of Research and Evidence in Education, 2005), que sepan focalizar su interés, no tanto en los contenidos curriculares, sino más bien en aquellos otros que puedan producir verdaderas transformaciones en el alumnado destinatario. Tal como lo plantean algunos autores (Sánchez-Teruel, Cobos y Peñaherrera, 2011), la escuela no es el lugar de paz y armonía que todos deseáramos, por lo que se hace necesaria, de forma urgente, la búsqueda de otros modos de enseñar, otras metodologías que fomenten las potencialidades individuales de niños, adolescentes y jóvenes, y las amplifiquen para crear adultos equilibrados, pero sobre todo, personas felices. Parece evidente (Passmore y Brown, 2009; Van Nieuwerburgh, 2012) que el *coaching* puede aplicarse dentro del ámbito escolar y educativo; sin embargo, es clave fundamental que administraciones educativas, directivos de los centros escolares, maestros y padres pongan en común sus intereses y caminen hacia la puesta en marcha de nuevas formas de entender el colegio y a su alumnado.

Como limitaciones de este artículo, se plantean varias que podrían contemplarse como perspectivas futuras de investigación. En primer lugar, este texto ha intentado revisar algunos de los planteamientos más innovadores sobre *coaching* aplicado a procesos educativos. Sin embargo, como línea de investigación futura, sería de interés comprobar de manera

empírica la viabilidad y puesta en marcha de este tipo de metodologías en colegios e instituciones educativas para comprobar realmente su eficacia. Por otro lado, debido a limitaciones de espacio, no se han planteado todos los estudios e investigaciones sobre el *coaching* en la educación. Sería de interés realizar artículos metaanalíticos y de revisión sobre esta temática para ofrecer una visión global, basada en la evidencia de experiencias innovadoras con el *coaching* en el ámbito educativo. Finalmente, este artículo no ha planteado cómo los aspectos culturales determinan los procesos educativos, lo cual puede modular diferencias en la aplicación y puesta en práctica del *coaching*. Sería interesante comprobar cómo influyen los aspectos culturales en su implementación en nuestro país o en otros distintos, en zonas geográficas culturalmente diversas.

REFERENCIAS

- Asociación Española de Coaching (2011). *Del líder clásico al líder coach*. Disponible en www.asescoaching.org/2011/06/lider-clasico-lider-coach/
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9, 34-52.
- Bayón, F. (2010). *Coaching hoy: teoría general del coaching*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Cardona, P. (2002). *El coaching en el desarrollo de las competencias profesionales*. Barcelona/Madrid: IESE, Universidad de Navarra.
- y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Eunsa: Pamplona.
- Carrera, L. y Luz, J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Escuela de Administración de Negocios*, 63, 127-137.
- Cornett, J. y Knight, J. (2008). Research on coaching. En Knight, J. (ed.). *Coaching: Approaches and Perspectives*, 192-216. Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin.

- Centre for the Use of Research and Evidence in Education (2005). *Mentoring and coaching for learning: summary report of the mentoring and coaching capacity building project*. Londres: Curee.
- European Commission (2013). *Rethinking education strategy*. Disponible en http://europa.eu/rapid/press-release_ip-12-1233_es.htm.
- Franke-Gricksch, M. (2006). *Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Frank Bresser Consulting (2009). The state coaching across the globe. The result of the global coaching survey 2008/2009. Frank Bresser Consulting. Disponible en www.frank-bresser-consulting.com.
- García-Pérez, R. y Rebollo, M. A. (2004). El modelo pedagógico de la formación universitaria en el crédito europeo. Una innovación en la materia Informática Aplicada a la Investigación Educativa. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 3, 81-100.
- González, R. M. (2010). *Estrategias para educar por competencias*. México: Porrúa.
- Gorochotegui, A. (2010). Aproximación a la enseñanza de competencias de liderazgo a directivos escolares municipales. Una experiencia con el modelo de competencias de Cardona y García-Lombardía. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas (CIES)-Universidad Central de Venezuela.
- (2011). El coaching en el desarrollo del liderazgo de directivos escolares. Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas. Monterrey (México): Tecnológico de Monterrey.
- Hall, M. y Duval, M. (2010). *Meta coaching*. Madrid: Trillas.
- Instituto Europeo del Coaching (2011). *Beneficios*. Recuperado el 14 de octubre de 2012 de <http://institutoeuropeodecoaching.com/index2.php?n=20>.
- International Coach Federation (2011). *¿Qué es el coaching?* Disponible en <http://www.coachfederation.org/espanol/>
- Killion, J. (2002). Soaring with their own Life Coach. *Journal of Staff Development*, 23, 19-22.
- Launer, V. (2007). *Coaching: un camino hacia nuestros éxitos*. Madrid: Pirámide.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lo Destro, D. (2011). *El coaching: inicios y etimología*. Disponible en <http://www.efectividad.net/entradas/El-Coaching-Inicios-y-Etimologia>.

- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo, factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 1-20.
- (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-10.
- Medina, L. G. y Perichon, A. M. (2008). *Coaching educacional. Una nueva visión de la orientación vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Núñez, B. (2009). Una metodología innovadora aplicada a la práctica docente: el coaching. *STEI-iintersindical*, 60, 1-46.
- O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
- Passmore, J. y Brown, A. (2009). Coaching non-adult students for enhanced examination performance: A longitudinal study. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 2, 54-64.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- Reiss, K. (2007). *Leadership Coaching for Educators*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin Press.
- Rosinski, P. (2008). *Coaching y cultura*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258.
- Rhodes, C. y Fletcher, S. (2012). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 2-6.
- Rottaus, W. (2004). *¿Para qué educar? Esbozo de una educación sistémica en un mundo cambiado*. Barcelona: Herder.
- Reding, V. (2002). *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles: Commission Européene. Disponible en <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>.
- Robbins, S. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Sánchez-Teruel, D. (2009). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid: CEP.
- , Cobos, E. F. y Peñaherrera, M. (2011). Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes. En Sánchez, M. L.; Martí, M. y Cremades, I. (ed.) (2011). *Orientación e intervención educativa: retos para los orientadores del siglo XXI*, 729-738. Valencia, España: Márgenes.

- y Robles-Bello, M. A. (2013). Infancia, adolescencia y juventud en la era digital. En Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (coords.). *Transformando problemas en oportunidades: evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia*, 11-38. Jaén, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Senge, M. (2005). *La quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Gránica.
- Silins, H. y Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40, pp. 425-446.
- Vilallonga, M. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel.
- VV. AA. (2010). *Cuaderno del alumno coaching. formación para el empleo*. Madrid: CEP.
- Van Nieuwerburgh, C. (ed.) (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. Londres: Karnac.
- ; Zacharia, C.; Luckham, E.; Prebble, G. y Browne, L. (2012). Coaching students in a secondary school. En Van Nieuwerburgh, C. (ed.). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, 191-198. Londres: Karnac.
- Ward, S. (2012). El coaching en los colegios del Reino Unido. *Educadores*, 60, 99- 105.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Wise, D. y Jacobo, A. (2010). Towards a frameworks for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30, 159-169.

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 y emitan sus dictámenes en un plazo no mayor de tres meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulte abiertamente discrepante, 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 del 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 publican un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de 100 ejemplares semestrales y su edición electrónica tiene un promedio de 3,000 consultas. 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 del estilo de apa, enviando dos copias con resumen y palabras clave en español e inglés.

Suscripción anual (dos números)

Residentes en México: \$240.00 m.n., sin costo de envío dentro del Distrito Federal (Edo. de México e interior de la República Mexicana, se agrega costo de envío)

Extranjero: \$ 20.00 usd, más gastos de envío.

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

Transferencia bancaria ()

Depósito bancario () (exclusivo nacional)

Por la cantidad de:

En México: depositar el importe correspondiente en la cuenta Banamex, número 78559521, sucursal 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por fax el comprobante y copia del RFC para emitir factura.

Transferencia bancaria electrónica:

UIC Universidad Intercontinental

Banco Nacional de México, S.A.

Clabe: 002180024112318717

Swift Address: BNMXXMMXXX

ABA: 121000358

Núm. de cuenta: 1231871

Tipo de cuenta: Maestra

Núm. de sucursal: 241 San Fernando

Plaza: Distrito Federal

Dirección: Universidad Intercontinental

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.

Correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

Insurgentes Sur 4135 y 4303, Col. Santa Ursula Xitla, 14420. Tlalpan, D.F., México

Tel. (55) 5487 1400, exts. 4446 y 4450 | Fax (55) 5487 1356

