

PSICUMEX

2

Revista semestral

Julio - Diciembre 2011



Consortio de
Universidades
Mexicanas

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente del Consorcio de Universidades Mexicanas

Lic. Mario Alberto Ochoa Rivera
Rector de la Universidad Autónoma de Coahuila

Coordinadora General del CUMex

M. Ed. Flavia Jamieson Ayala

Secretaría Técnica

Lic. Adriana Agüero Cepeda

Coordinador de Movilidad, Comparabilidad e Internacionalización

Lic. Daniel Garza Treviño

Coordinador de Cátedras Nacionales

Dr. Francisco M. Osorio Morales

Administrador Web

M.C. David Ernesto Adame Leyva

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaría General Administrativa

M.E. Rosa Elena Trujillo Llanes

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. Arminda Guadalupe García de León Peñúñuri

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Dora Elvia Enríquez Licón

Director de Vinculación y Difusión

M.D.O. Manuel Ignacio Guerra Robles

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

MVZ. Alfredo Dájer Abimerhi, M.Phil

Secretario General

MI. José Antonio González Fajardo

Director General de Desarrollo Académico

Dr. José de Jesús Williams

Directora de la Facultad de Psicología

Mtra. Marissa Lorena Gamboa Ancona

Editoras Responsables

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

U A Coahuila
Jana Petrzelova

UAEMEX

Norma Ivonne González
Arratia López Fuentes
Johannes Oudhof van Barneveld
José Luis Valdez Medina

UANL

René Landero Hernández
Cirilo Humberto García Cadena
Mónica Teresa González Ramírez
Fuensanta López Rosales
José Moral de la Rubia

UADY

Mirta Margarita Flores Galaz
José Humberto Fuentes Gómez
Elías Alfonso Góngora Coronado

UNICOL

Francisco Laca Arocena

UNISON

Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí

UAZ

Georgina Lozano Razo

Director del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial

Raúl Acevedo Savín

Diseño Editorial y Compuedición

Leonel López Peraza

Corrección de Estilo

María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo

Corrección de Galeras

Rosa Delia Delgado Domínguez

Jefe de Producción Editorial

Marco Antonio Soto Román



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2011 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000

Teléfono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: En trámite
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Significado, función y solución del odio en jóvenes: un análisis por sexo	4
Segunda revisión de la escala de conducta disocial: el factor del grafiti	21
Características académicas, cognoscitivas y emocionales de estudiantes universitarios de primer ingreso	47
Diferencias en factores de riesgo médico y estilo de vida, entre personas con y sin hipertensión arterial	65
La influencia de la habitabilidad de la vivienda en los patrones de convivencia familiar	74
Validación de una escala de clima organizacional en el sector de servicios en el noroeste de México.....	88
Lineamientos generales	103

Significado, función y solución del odio en jóvenes: un análisis por sexo

José Luis Valdez Medina*
Norma Ivonne González Arratia López Fuentes*
Valeria Denisse Arce Valdez*
Sonia Cervantes Salazar*
Lizbeth Morales Calderón*
Mario Piña Monroy*
Mario Ulises Maya Martínez**

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en conocer cuál es el significado, la función y la forma de solucionar las situaciones más significativas de odio que han experimentado hombres y mujeres jóvenes a lo largo de su vida. El tipo de estudio es descriptivo, se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por 400 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilan entre los 17 y 23 años, repartidos equitativamente por sexo. Se aplicó un cuestionario que consta de 6 preguntas abiertas que permiten evaluar la concepción y formas de solución del odio en los participantes: ¿qué es el odio?, ¿en qué situaciones surge el odio?, ¿para qué odian las personas?, ¿qué consiguen las personas al odiar?, ¿qué evitan las personas al odiar?, y ¿cómo resuelven las personas una situación de odio? hombres y mujeres definen el odio como un sentimiento de carácter negativo, que genera rencor y que puede llegar a ser expresado o reprimido. Los hombres ven el odio como una reacción psicológica y fisiológica que dirigen al exterior, mientras que las mujeres lo aprecian como un sentimiento que pueden orientar hacia sí mismas, como una cuestión de autodestrucción. Ambos sexos concuerdan en que las posibles soluciones del odio pueden ser aquellas socialmente aceptadas, como la comunicación, la obtención de ayuda, la expresión plena del odio, el amor, la búsqueda de defensas y el olvido de la situación, mientras que otras posibles alternativas que podrían no ser aceptadas como las mejores en el contexto social, serían la agresión y el atentado contra la vida de la persona odiada.

Abstract

The objective of this study was to determine what is the meaning, function and how to solve the most significant situations of hate that have experienced young men and women throughout their lives. The type of study is descriptive; we worked with a probabilistic sample of intentional type, composed of 400 college students aged between 17 and 23 years, divided equally by sex. We used a questionnaire consisting of 6 open-ended questions to assess the design and solution forms of hatred in the participant: What is hate?, In what situations arises hatred?, Why do people hate?, ¿What get people to hate, What prevents people to hate, and how do the people solves a situation of hate?Men and women report feeling hatred as a negative character, which creates resentment and can be expressed or repressed. Men see hatred as a psychological and physiological reactions that lead to the outside, while women appreciate it as a feeling that can point to themselves, as a matter of self-destruction. Men and women agree that the possible solutions of hatred may be those that are socially accepted, such as communication, getting help, the full expression of hatred, love, the pursuit of defenses and the neglect of the situation, while other possible alternatives that may not be accepted as the best in the social context, would be assault and attempted assassination of the hated person.

*Universidad Autónoma del Estado de México.

**Universidad Xochicalco, Ensenada, Baja California México.

Palabras clave: odio, emoción, obstáculo, autodestrucción, agresión
Keywords: Hate, emotion, obstacle, self-destruction, aggression.

Introducción

Desde la aparición del hombre las emociones han estado presentes en su conducta (Abbagnano, 1961), estas constituyen el sistema motivacional humano, que es el que determina y organiza el comportamiento, y pueden tener efectos favorables o desfavorables en las personas (Garrido, 2006). Se trata de fenómenos psicológicos que le dan a la vida su sabor y sus sinsabores, su energía y sentido, dirigen la atención y guían la toma de decisiones, estimulan el aprendizaje y disparan la conducta (Reidl, 2005).

Las investigaciones en torno al tema de las emociones se han encargado de confirmar que los sentimientos negativos se acompañan de algún tipo y nivel de daño, y que las emociones positivas siempre vienen asociadas con algún tipo y nivel de beneficio (Brody & Ehrlichman, 2000). Las emociones no vienen de la nada, son el resultado de cambios en los modos de organizar la experiencia del mundo y en las formas de enfrentarse a la realidad (Bartolomé, 2006). Una de las emociones básicas del hombre, es el odio, que al igual que el amor, parece ser irracional y puede conducir al individuo a conductas heroicas o malvadas (BBC Mundo, 2008).

Es prácticamente seguro que cada uno de los seres humanos a lo largo de sus vidas, han experimentado una situación de enemistad. Etimológicamente el término odio proviene del latín *odium*, que significa antipatía y aversión hacia algo o alguien cuyo mal se desea (DRAE, en Colina, 2010).

El odio ha sido tema de análisis para figuras del conocimiento como Aristóteles (quien lo describe en su *Retórica* oponiéndolo a la ira), David Hume (que lo retoma en su *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*), Freud (que lo esquematiza bajo la conocida fórmula del *odio – amor*), hasta llegar entre otros muchos a Ortega y Gasset, quien

amparado en la consigna freudiana postula en sus *estudios sobre el amor* una aproximación bastante cercana a la planteada por la teoría psiquiátrica contemporánea: Odiar a alguien es sentir irritación por su simple existencia, solo satisfaría su radical desaparición (Rodríguez, 2003).

Charles Darwin postula que el origen de esta emoción se encuentra en la venganza y la defensa de los intereses propios. Si se ha sido o se espera ser agredido por otro, ese alguien se convierte en una persona definida por el desafecto que provoca, lo que se transforma en odio. Este sentimiento que como refiere Erich Fromm, es una respuesta a la amenaza de los intereses vitales del hombre (Organización Ecuador Ciencia, 2007).

Para algunos filósofos medievales el odio es el antónimo del amor. El amor es la consonancia de la apetencia respecto de aquello que es aprendido como conveniente, en tanto que el odio es la disonancia del apetito respecto de aquello que se aprende como repugnante o nocivo (Marina & López, 1999). Este tema fue retomado por Melanie Klein en su descripción del objeto bueno y malo, cuya indiferenciación no permite una clara distinción entre el amor y el odio (Galimberti, 2007), puesto que de acuerdo con Frager & Fadiman (2001), la Teoría Kleiniana postula que éstos no se pueden separar ya que actúan como fuerzas organizadoras de la psique: la agresión (odio) la divide, mientras que el amor la une.

Actualmente, se entiende que el término odio hace referencia a un sentimiento negativo o de rechazo, que experimenta el individuo como resultado de sus frustraciones (Mora, 1998); que tiende a ser vivido de modo muy intenso e incontrolable, despertando en las personas que lo experimentan una profunda antipatía, disgusto, aversión, antagonismo o repulsión hacia un sujeto, cosa, situación o fenómeno, que las lleva a tener la necesidad de evitar, limitar o destruir aquello que se aborrece (Kaminsky 1990), lo que también definiría al

odio con una tendencia natural e histórica hacia la violencia (Colina, 2010).

Un estudio realizado en 2008 por científicos británicos de la Universidad de Londres, permitió conocer el mecanismo que hace que los seres humanos aborrezcan a alguien. De acuerdo con los investigadores la zona donde inicia esta emoción está íntimamente ligada al área donde se produce el amor; los resultados demuestran que se activan una serie de circuitos cerebrales en una parte del cerebro que comparte ciertas estructuras con el amor (BBC Mundo, 2008).

El odio a menudo es considerado una pasión malvada que debe ser reprimida, controlada y erradicada, pero para los neurobiólogos e investigadores de la conducta es una pasión tan interesante como el afecto, de ahí la importancia de estudiarlo (BBC Mundo, 2008), además, puede considerarse como una experiencia de tipo universal, puesto que hace referencia a un sentimiento que tiene sus bases u origen en la capacidad de odiar que forma parte de la condición humana, que se alimenta de sus miedos más tradicionales o heredados por la cultura y de sus pulsiones más primitivas (Marina, 1999), lo que reafirma que se trata de una de las emociones básicas del ser humano.

En este sentido, y de acuerdo con Valdez Medina (2009), puede decirse que el odio surge a partir de la presencia de un obstáculo o de una amenaza que impide conseguir un recurso o satisfactor que se considera un requisito para cubrir una necesidad, una carencia o para evitar alguno de los otros tipos y niveles de miedo que siempre llegan asociados con estas, lo cual interfiere en nuestra posibilidad de sobrevivir en paz y equilibrio, o de adaptarnos con éxito a las condiciones de vida biológicas y psicosocioculturales en las que nos encontramos inmersos.

En otras palabras, el odio puede germinar cuando hay algo que interfiere, se interpone, dificulta o impide que se llegue al total cumplimiento de una expectativa, o bien, cuando

se ve alterada o amenazada la posibilidad que tenemos de adaptarnos o de mantener con éxito el estado de paz o equilibrio en el cual es más cómoda nuestra sobrevivencia biológica y/o psicosociocultural.

Con base en esto, algunos autores (Mora, 1998; Valdez Medina, 2009) consideran que el odio es una experiencia muy importante en la vida de los seres humanos, puesto que aunque ha sido visto como un sentimiento negativo que afecta a la vida integral de las personas, también hay que tener en cuenta que se trata de una experiencia necesaria para lograr sobrevivir, debido a que coloca a las personas en una posición de alerta, de escape, de ataque, de repulsión o de rechazo, ante cualquier estímulo que sea juzgado como adverso, que atente o amenace la sobrevivencia biológica o psicosociocultural de los individuos.

Sin embargo, hay que estar pendientes acerca del curso que toma esta experiencia en nuestras vidas, ya que, al no ser solucionada a tiempo, puede llegar a reprimirse y convertirse en un resentimiento, que tiende a generar una amplia gama de conflictos personales, interpersonales y de salud física, que afectan negativamente al desarrollo integral de las personas. Y del mismo modo, siempre se corre el riesgo de que al no solucionarse a tiempo, al igual que como sucede con la culpa, el odio fácilmente pueda llegar a ser utilizado como una forma de control social, puesto que aquél que odia, frecuentemente siente que tiene cierto poder sobre la persona a la que aborrece, pues al poder humillarla, llega a considerar que tiene más fuerza y control sobre ella (Salecl, 2002).

Ahora bien, aunque la posibilidad de poder experimentar odio a lo largo de nuestras vidas es prácticamente total, pues se trata de un fenómeno universal, es importante decir, que es altamente probable que no se experimente del mismo modo si se es hombre (que tiene una mayor tendencia hacia la instrumentalidad), o si se es mujer (que tiene una mayor orientación hacia la expresividad y

afectividad), debido a que la base biológica y sobre todo psicosociocultural que subyace a los seres humanos y de forma particular a cada uno de los sexos (Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmreich & Spence, 1981; Fisher, 2003; Valdez Medina, Díaz Loving & Pérez, 2005), hace que la interpretación de las experiencias tengan diferentes matices que puede ser importante conocer, a fin de entender con mayor precisión lo que hace distintos, pero complementarios a los hombres y a las mujeres.

Con base en lo anterior, el objetivo de la presente investigación consistió en conocer cuál es el significado, la función y la forma de solucionar las situaciones más significativas de odio que han experimentado hombres y mujeres jóvenes a lo largo de su vida.

Método

La exploración del tema se realizó bajo el enfoque cualitativo y se adoptó el tipo de estudio descriptivo, cuyo propósito de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2008), es seleccionar una serie de cuestiones y medir cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por 400 estudiantes universitarios cuyas edades oscilan entre los 17 y 23 años, repartidos equitativamente por sexo. Todos ellos alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de México, ubicada en la ciudad de Toluca.

Instrumento

Para la recolección de la información, se construyó un cuestionario de seis preguntas abiertas, cuya validez de contenido se obtuvo mediante un análisis de jueces expertos, cuyo índice de consenso o de acuerdo fue mayor al

80%. Las preguntas son: ¿qué es el odio?, ¿en qué situaciones surge el odio?, ¿para qué odian las personas?, ¿qué consiguen las personas al odiar?, ¿qué evitan las personas al odiar?, y ¿cómo resuelven las personas una situación de odio?

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los participantes, se realizó la aplicación del cuestionario de manera individual en las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México, con una duración aproximada de 20 minutos.

Resultados

La evaluación de la información obtenida se realizó mediante el uso de la técnica de análisis de contenido (Álvarez – Gayou, 2003), en tanto que la conformación de las categorías de respuesta se hizo con base en un análisis de jueces, obteniéndose un acuerdo mayor al 85%.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la pregunta ¿qué es el odio?, se observa que de manera general, tanto hombres como mujeres lo definen como un sentimiento, una situación desagradable, lo contrario al amor, un sentimiento negativo, de desprecio, represión y agresión. Sin embargo, las diferencias encontradas dejan ver que son ellos quienes puntualizan al odio como una reacción psicológica y fisiológica que dirigen hacia el exterior, en comparación con las mujeres que lo conceptualizan como un sentimiento, sin describirlo detalladamente y que pueden dirigir hacia ellas mismas, como una cuestión de autodestrucción (ver tabla 1).

Tabla 1

Definición de odio en hombres y mujeres

Hombres		Mujeres				
Dimensión	Porcentaje	Dimensión	Porcentaje			
Sentimiento	Sentimiento Euforia Normal y necesario Primitivo Tristeza Separa sociedades Celos Inseguridad Estado de ánimo Actitud	17.30%	Sentimiento	Sentimiento	8.13%	
	Sentimiento Negativo	Sentimiento negativo Maldad Afecto negativo Desear el mal Corrosivo				14.07%
Sentimiento Reprimido	Rencor Frustración Resentimiento Envidia Amargura Sentimiento reprimido Desesperación Remordimiento	15.54%	Sentimiento reprimido	Rencor Frustración Resentimiento Envidia Amargura	20.33%	
	Situación Desagradable	Molestia Alguien te cae mal Mala experiencia Desagrado Engaño Traición Descontento Disgusto Problemas Desacuerdo				12.31%
Desprecio	Rechazo Repulsión Repudio No querer a otros Desprecio Ignorar Aberración Sit. Despectiva No tolerar Repugnancia Discriminación Aversión	19.35%	Desprecio	Rechazo	Desprecio	9.93%

Antónimo De amor	Contrario al amor Forma de amor Pasión	4.39%	Antónimo de amor	Contrario al amor	1.01%
Agresión	Coraje Hostilidad Destrucción Ira Rabia Agresión Enojo Perjudicar Dañar Enfado Furia	12.90%		Coraje Hostilidad Destrucción Ira Rabia	
Reacción Psicológica	Reacción psicológica Trastorno Perturbación Estado mental Autoprotección Mecanismo de defensa	2.34%	Agresión	Egoísmo Algo que hace daño	21.01%
Reacción Fisiológica	Reacción fisiológica Enfermedad Impulso Liberar tensión Energía	1.75%			
Total		100%	Total		100%

Las respuestas de hombres y mujeres para la pregunta ¿en qué situaciones surge el odio?, se clasificaron en las categorías: situaciones de conflicto, de desagrado, de daño y rechazo, agresión y envidia. Los hombres consideran que

el odio aparece como respuesta fisiológica, ante el miedo y en las relaciones interpersonales, mientras que las mujeres argumentan que se origina cuando no se cumplen expectativas, ante el rencor y la vulnerabilidad (ver tabla 2).

Tabla 2.

Situaciones en las que surge el odio en hombres y mujeres.

Hombres		Mujeres	
Dimensión	Porcentaje	Dimensión	Porcentaje
Situaciones de conflicto	27.80%	Situaciones de Conflicto	19.06%
Situaciones de conflicto Problemas Peleas Discusión Diferencias Riñas Pleitos Malas relaciones Enfrentamiento Crisis		Situaciones de conflicto Problemas Peleas Discusión Diferencias competencia No hay buena relación	

Situaciones de desagrado	Celos Soledad Disgusto Molestia Desacuerdo Inconformidad No empatía Incomodidad Malestar Aversión Repudio Tristeza	26%	Situaciones de Desagrado	Celos Soledad Situaciones de desagrado Algo que molesta Mal entendido Incomodidad No descargar ansiedad Alguien te cae mal Situación difícil	19.39%
Situaciones de Daño	Situaciones de daño Abandono Falta de respeto Herir Dolorosas Trauma	8.52%	Situaciones de Daño	Situaciones de daño Provocan dolor Perjudican Hacer algo malo Cometen algo en tu contra	15.05%
Agresión	Agresión Enojos Ira Maltrato Ofensa Venganza Coraje Enfadados Violencia Golpes	19.73%	Agresión	Agresión Enojo Ira Maltrato Ofensa Venganza Traición	17.72%
Envidia	Rivalidad Envidia Competencia Cuando otro es superior Cuando se siente superado	6.72%	Envidia	Rivalidad	3.01%
Rechazo	Humillación No tolerar Repudio Desprecio	3.58%	Rechazo	Humillación No tolerar Burla No perdonar No cumplir expectativas Frustración Desilusión Pérdida de confianza Impide cumplir objetivos	3.01%
Relaciones interpersonales	Amigos Padres Hermanos Noviazgo	2.24%	No cumplir Expectativas		0.03%
Respuestas fisiológicas	Tensión Presión Estrés	2.24%	Rencor	Rencor Resentimiento No perdonar	9.69%
Miedo	Miedo Temor Muerte Amenaza a la vida Supervivencia	3.13%	Vulnerabilidad	Sentirse amenazado Debilidad	4.01%
Total		100%	Total		100%

Las categorías obtenidas en hombres y mujeres en la pregunta ¿para qué odian las personas? fueron: sentirse bien, desahogarse, agresión, alejarse, defensa, resentimiento, rechazo y nada. Los hombres aseguran que las personas odian para olvidar, para vivir mal

y para ocultar tristeza, es decir, que el odio se convierte en una forma de autodefensa y represión, que se da para culpar al otro; mientras que las mujeres piensan que se emplea para justificarse (ver tabla 3).

Tabla 3.
Principales razones que llevan a hombres y mujeres a odiar.

Hombres		Mujeres			
Dimensión	Porcentaje	Dimensión	Porcentaje		
Sentirse bien	25%	Sentirse bien	12.56%		
				Sentirse superiores	Sentirse superiores
				Sentirse libre	Cubrir carencias
				Sentirse diferentes	Sentirse seguros
				Sentirse especial	Sentirse respetados
				Sentirse escuchados	
				Lograr ideales	
				Porque quieren	
				Equilibrio	
				Satisfacer necesidad	
Llamar la atención					
Demostrar que valen					
Satisfacer su ego					
Orgullo					
Desahogarse	22%	Desahogarse	43.71%		
				Descargar fracaso	Liberar resentimiento
				Liberar energía	Sacar coraje
				Liberar presión	Liberar sentimientos
				Liberar amargura	Alivio
				Sacar emociones	Disminuir enojo
				Sacar frustración	Expresar inconformidad
				Sacar impulsos	Dar opinión
				Descargar culpas	
				Superar situaciones	
Expresar sentimientos					
Agresión	11.5%	Agresión	21.31%		
				Castigar	Castigar
				Coraje	Desquitarse
				Furia	Hacer daño
				Molestia	Daño a sí mismo
				Vengarse	Tener problemas
				Destrucción	
				Lastimar al otro	
				Perjudicar	
				Intimidar	
Desquitar					
Hacer mal					
Enojo					

	Justificarse Ocultar tristeza Acción inconsciente Respuesta instintiva				
Defensa	Defender ideales No se les acerquen Autodefensa Culpar a otro Represión	10.5%	Defensa	Justificarse	2.73%
Alejarse	Cerrarse No resolver problemas No ver el conflicto	2%	Alejarse	No enfrentar Poder ocultarse	8.19%
Resentimiento	Sentimiento no resuelto Rencor Malestar Envidia Recordar el daño	7.5%	Resentimiento	No perdonar Frustración	7.65%
Rechazo	Desacuerdo Menosprecio Descontento Inconformidad Disgusto	6%			
Nada	No sé No hay explicación	4%			
Olvidar	Evadir Evitar sufrir	5%	Rechazo	Desprecio Indiferencia	3.82%
Vivir mal	Autocompasión Motivos personales Costumbre Adaptarse ambiente Lastimarse Torturarse No ser feliz Impotencia	6.5%			
Total		100%	Total		100%

En los resultados de la pregunta ¿Qué consiguen las personas al odiar?, hombres y mujeres refieren que se obtienen: sentimientos de satisfacción, emociones reprimidas, daño, expresarse, cubrir una necesidad, sentimientos negativos, agresión, soledad, malestar físico

y mental, olvido, rechazo y problemas. Al diferenciar entre hombres y mujeres, se encuentra que son ellos quienes consideran que consiguen protección y hacer daño a otros como una forma de representar su fuerza; mientras que ellas solo logran autodestruirse y verse rechazadas por los demás (ver tabla 4).

Tabla 4

Consecuencias del odio (lo que se obtiene) en hombres y mujeres

Hombres			Mujeres		
Dimensión		Porcentaje	Dimensión		Porcentaje
Nada	Nada	16.01%	Nada	Nada	4.18%
Sentimientos de satisfacción	Autoestima Sentirse bien Placer Desquitarse Gratificación Tener la razón Tranquilidad Alegría Disminuir malestar Alivio	16.72%	Sentimientos de satisfacción	Autoestima Sentirse bien Placer Desquitarse sentirse fuertes Tener poder Elevar su ego Sentirse superior	19.37%
Dañarse	Dolor Amargarse Infelicidad Lastimarse Enfermarse Odio hacia sí mismos Ser inútiles	6.40%	Dañarse	Dolor Amargarse Sufrimiento Arruinar su vida	13.35%
Sentimientos reprimidos	Frustración Rencor Resentimiento No olvidar Canalizar su enojo	5.69%	Sentimientos reprimidos	Frustración Rencor Resentimiento Desconfianza	9.68%
Expresarse	Desahogo Liberar tensión liberar energía Liberar emoción Reflejar situación Hacerlo público Inconformidad Descargar furia	8.54%	Expresarse	Desahogo Liberar tensión Liberar pensamientos Bajar ansiedad Demostrar lo que sienten Demostrar que los han herido	12.30%
Cubrir una necesidad	Lograr objetivos Obtener una cosa	6.40%	Cubrir una necesidad	Lograr objetivos	1.04%
Sentimientos negativos	Inseguridad Sentirse mal Odio Ira Coraje Decepción	8.54%	Sentimientos negativos	Inseguridad Infelicidad Irritarse Envidia	6.28%
Agresión	Enemigos Venganza	5.59%	Agresión	Enemigos	10.20%
Soledad	Aislarse Alejarse de personas Perder amistades Incapacidad para relacionarse	5.33%	Soledad	Aislarse	6.54%

Malestar físico	Envejecer	1.06%	Malestar físico	Enfermedad Somatizar	3.14%
Malestar mental	Estrés	1.06%	Malestar mental	Estrés Deprimirse Inestabilidad	2.61%
Olvidar	Evadir Evitar	2.49%	Olvidar	Olvidar	1.30%
Rechazo	Desprecio Discriminación Ser desplazado Sentirse incomodo	3.55%	Rechazo	Ser odiados	5.75%
Problemas	Diferencias conflictos	2.84%	Problemas	Diferencias desacuerdos	4.18%
Hacer daño a personas	Hacer sufrir Destruir Hostilidad	3.55%			
Protección	Seguridad Autocontrol Superarse No sentirse tímidos No ser manipulados Evitar ser destruido	6.04%			
Total		100%	Total		100%

Para la pregunta ¿qué evitan las personas al odiar?, las categorías obtenidas en ambos sexos fueron: conflictos, enfrentar la realidad, enfrentarse al problema, expresarse, relacionarse, buscar soluciones, equilibrio interior, seguir con su vida, situaciones desagradables, ser vulnerable, aceptar errores, sentir afectos, ser

destruido, perdonar, enfermarse y nada. En cuanto a las diferencias, los hombres consideran que con el odio evitan destruirse a sí mismos, ser rechazados y conocer otras cosas; mientras que las mujeres prescinden de perder tiempo (ver tabla 5).

Tabla 5

Lo que evitan hombres y mujeres al odiar

Hombres		Mujeres			
Dimensión	Porcentaje	Dimensión	Porcentaje		
Problemas	Conflictos Corajes Peleas Disgusto Rabia Desagrado	8.92%	Problemas	Conflictos Corajes Percances	5.51%
Enfrentar la realidad	Miedos Verdad Reflexión	6.10%	Enfrentar la realidad	Miedos	9.44%
Enfrentarse al problema	Afrontar Asumir responsabilidades	7.51%	Enfrentarse al problema	Enfrentarse al problema	8.66%
Expresarse	Comunicarse	2.81%	Expresarse	Hablar	2.36%

Relacionarse	Conocer personas Socializar Afectivas Amistad Familia Convivencia	15.02%	Relacionarse	Conocer personas Tener buena relación con personas que se odian	12.59%
Buscar soluciones	Resolver problemas	6.57%	Buscar soluciones	Arreglar algo Aclarar algo Buscar alternativas	3.93%
Equilibrio interior	Felicidad Sanar su interior Estar en paz Crecimiento espiritual Madurar	7.04%	Equilibrio interior	Felicidad Tranquilidad Confiar Paz	7.48%
Seguir con su vida	Vivir plenamente Tener mejor vida Vivir tranquilo	2.81%	Seguir con su vida	Seguir adelante Ser ellos mismos	1.96%
Situaciones desagradables	Frustración Una situación incomoda Preocupaciones Causa de odio Malos ratos	3.75%	Situaciones desagradables	Frustración enfrentar la causa de odio Ponerse de mal humor	9.84%
Ser vulnerable	Ser sensibles Ceder Perder Ser engañado Penas	3.28%	Ser vulnerable	Sentir debilidad	5.11%
Aceptar errores	Aceptación	2.34%	Aceptar errores	Defectos	8.26%
Sentir afectos	Querer Amar Cariño Alegría	7.04%	Sentir afectos	Querer Amar Cariño	8.26%
Ser destruido	Agresión Ser lastimados Enemigos Daño Violencia	4.22%	Ser destruido	Agresión Ser lastimados Enemigos Odio	7.48%
Perdonar	Disculpa	1.87%	Perdonar	Perdonar	2.36%
Enfermarse	Dolor Ulceras	4.22%	Enfermarse	Dolor Malestar físico	4.33%
Nada	No sé	2.81%	Nada	No sé	0.78%
Destruirse	Sentirse mal Dañarse Sufrir Ser odiado	6.10%			
Conocer	Pensar Saber lo q odia Razones	2.34%	Perder tiempo	Perder el tiempo	1.57%
Rechazo	Humillación Diferencias Distanciamiento Ser ignorado	5.16%			
	Total	100%		Total	100%

La última pregunta fue: ¿cómo resuelven las personas una situación de odio? Existe concordancia en ambos sexos al afirmar que una situación de odio se resuelve mediante la comunicación, con ayuda, expresando el odio, con agresión, atentando contra la vida, con amor, con defensas, olvidando, razonando, mediante

el rechazo, tranquilizándose y con el paso del tiempo. Los hombres obtuvieron dos categorías más en comparación con las mujeres, puesto que consideran que una situación de odio se puede solucionar arreglando las diferencias, o bien, que en realidad no se resuelve (ver tabla 6).

Tabla 6
Formas de solución del odio en hombres y mujeres

Hombres			Mujeres		
Dimensión		Porcentaje	Dimensión		Porcentaje
Comunicación	Hablando		Comunicación	Hablando	
	Diálogo	30.39%		Discutiendo	37.26%
	Conversando				
	Escuchando				
Con ayuda	Con psicólogo	4.90%	Con ayuda	Terapia	1.86%
	Con religión				
Expresando odio	Venganza	7.84%	Expresando odio	Venganza	16.14%
	desahogándose			Diciendo lo que sienten	
				Haciendo la vida imposible	
Agresión	A golpes	25.49%	Agresión	Agresión	8.69%
	Violencia				
	Haciendo daño				
	Gritos				
	Guerras				
	Con ira				
	Hostilidad				
Peleas					
Atentando contra la vida	Homicidios	3.43%	Atentando contra la vida	Matar	0.62%
	Suicidios				
	Matando				
Con amor	Haciendo amigos	3.43%	Con amor	Buenas acciones	4.96%
	Queriéndose él				
	Amando a otros				
Con defensas	Evitando	2.45%	Con defensas	Evitando	4.34%
	despreciando				
	Rechazando				
	Evadiendo				
Olvidando	Dejarlo de lado	2.45%	Olvidando	Olvidar	6.21%
	Cortando vínculos				

Razonando	Siendo realistas Tomando conciencia	2.45%	Razonando	Buscando alternativas Cambiando necesidad Cambiando forma de pensar	5.59%
Tranquilidad	Reflexionando Calma Meditando Autocontrol	4.90%	Tranquilidad	Tranquilidad	1.86%
Rechazo	Ignorando Indiferencia	1.96%	Rechazo	Ignorando Indiferencia	10.55%
Con tiempo	Tiempo	1.96%	Con tiempo	Tiempo	1.24%
Arreglando diferencias	Acuerdos Pactos Aclarando Aceptando Tolerancia Comprendiendo	5.88%	Siendo egoísta	Siendo egoísta	0.62%
No se resuelve	No se resuelve	2.45%			
Total		100%	Total		100%

DISCUSIÓN

El odio es un sentimiento incomprendido y menospreciado, cuando uno siente odio lo primero que intenta es reprimirlo y ¿por qué?, sólo porque los demás ven el odio como un sentimiento poco apto para la sociedad, como de un intolerante, ya que se describe con frecuencia como lo contrario del amor o la amistad (Kaminsky 1990).

Mientras que en el amor romántico el amante pocas veces es crítico o juzga a la persona amada, en el contexto del odio, el que odia utiliza su criterio y es calculador para hacer daño, herir o vengarse de la persona odiada (BBC Mundo, 2008).

El odio suele ser desencadenado por una injusticia o una herida narcisista, por una situación traumática o inexplicable. Este elemento disparador activa algo que ya está en la condición humana, convirtiéndose así en un problema cultural, pues en las sociedades

donde odiar y ejercitar la venganza es una práctica generalizada, basta una mínima ofensa para despertar una tempestad de odio (Aguinis, 2003).

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que hombres y mujeres definen el odio como un sentimiento de carácter negativo, es decir, se trata de una situación desagradable que genera rencor y que puede llegar a ser expresada o reprimida. Puesto que el odio se encuentra cargado de una profunda antipatía, aversión, disgusto, enemistad o repulsión hacia una o más personas, cosas, situaciones o fenómenos, a los que se quiere evitar, limitar o destruir (Salecl, 2002), genera un deseo de destrucción del objeto odiado (Castilla del Pino, 2002; Rodríguez, 2003).

La hostilidad no verbal y conductual se presenta de diferente manera en hombres y en mujeres, estas últimas tienden a expresar su agresión de manera encubierta con más frecuencia que los varones (Mc Gregor & Davidson, 2000). Los hombres ven el odio

como una reacción psicológica y fisiológica que dirigen hacia el exterior, en comparación con las mujeres que lo aprecian como un sentimiento, sin describirlo detalladamente, que pueden dirigir hacia sí mismas, como una cuestión de autodestrucción.

Las situaciones que hacen que se genere el odio en hombres y mujeres son aquellas relacionadas con el conflicto, el desagrado, el daño y el rechazo, así como la agresión y la envidia. Y es que el odio en los seres humanos, es una cuestión social y familiar aprendida de experiencias negativas, que se proyectan a todo el género humano, no importando si se es hombre o mujer (Aguinis, 2003).

Los resultados encontrados permiten apreciar que los hombres, a diferencia de las mujeres, consideran que el odio surge ante circunstancias físicas, puesto que ellos ubican el miedo en el exterior; mientras que ellas reprimen más este sentimiento. Las mujeres consideran que el odio se origina cuando no se cumplen expectativas, lo que provoca rencor y hace que la persona experimente vulnerabilidad. Esto puede deberse a lo que establecen Reeve (1994), Hupka & Banco (1996), Valdez-Medina, Díaz Loving & Pérez Bada (2005), al mencionar que hombres y mujeres actúan conforme a los conceptos de feminidad y masculinidad dominantes en la cultura y que han internalizado, puesto que el género se convierte en la construcción social responsable de las creencias aprendidas sobre el papel tradicional del rol masculino y femenino, que guía incluso, la interpretación que se hace de las emociones.

Hombres y mujeres, en palabras de los jóvenes universitarios, suelen odiar para desahogarse, sentirse bien y alejarse, pero también lo pueden hacer para agredir, defenderse, generar resentimiento y rechazar a los demás. Los hombres afirman que los individuos odian para olvidar y vivir mal, pero también lo hacen para ocultar la tristeza que experimentan; Esto convierte al odio en una

forma de autodefensa, que se da para culpar a otro; mientras que las mujeres reconocen que se odia a alguien para justificar algo.

Lo anterior de acuerdo con Miller (1987), se debe a que para las mujeres el sentido de sí mismas y de su propia dignidad está fundado en su capacidad para crear y mantener relaciones, por lo que tienden a proteger la continuidad de la misma. En cambio, los hombres reaccionan de una manera diferente, ya que generalmente tienden a reprimir todas aquellas emociones que la sociedad considera femeninas (Díaz Guerrero, 1982; Reeve, 1994).

El odio, además de ser un sentimiento desagradable, también tiene ciertos beneficios y consecuencias para los individuos que lo experimentan, así lo indican los participantes de la investigación. Las personas que odian, consiguen satisfacción, daño para sí mismas, para expresar o reprimir sentimientos; pueden cubrir una necesidad, experimentar agresión, soledad, malestar físico y mental, olvidar las cosas, vivir rechazo y verse inmersas en problemas.

Esto concuerda con lo mencionado por Mora (1998) y Valdez Medina (2009), al considerar que el odio es una experiencia muy importante en la vida de los seres humanos, puesto que aunque ha sido visto como un sentimiento negativo que afecta a la vida integral de las personas, también hay que tener en cuenta que se trata de una experiencia necesaria para lograr sobrevivir, debido a que coloca a las personas en una posición de alerta, de escape, de ataque, de repulsión o de rechazo, ante cualquier estímulo que sea juzgado como adverso, que atente o amenace la sobrevivencia biológica o psicosociocultural de los individuos. Es decir, que las situaciones conflictivas pueden ser un contexto muy adecuado para el aprendizaje de estrategias y desarrollo de habilidades de adopción de perspectivas (Smetana, 2005, en Oliva, 2006), o bien, transformarse en generadoras de problemas psicosociales en el individuo (Laursen & Collins, 1994).

Siguiendo en esta misma línea, las diferencias encontradas por sexo demuestran que los hombres consideran que al odiar consiguen protección y hacer daño a otros como una forma de representar su fuerza; lo que puede deberse a que el odio que experimentan hace que se sientan que tiene poder sobre la otra persona, a la cual pretenderán humillar y la percibirán como indefensa para así mostrarse con mayor fuerza y control sobre ella (Salecl, 2002). En tanto que las mujeres refieren que lo que se obtiene al odiar es el rechazo de los demás y la autodestrucción personal, pues como señala Amato (2007), la mujer crece recibiendo una oscura herencia sobre la cual se estructura su personalidad, pensamiento y afectividad, haciendo que las ideas sobre sí misma y las de su género estén impregnadas de emociones contradictorias y de inseguridades.

Dado que la vida se desarrolla con personas, y lo que sucede entre las personas es el principal determinante de lo que ocurra con ellas y el ambiente que les rodea (Atri & Zetune, 2006), ambos sexos concuerdan en que las posibles soluciones a una situación de odio pueden ser aquellas socialmente aceptables, como la comunicación, la obtención de ayuda, la expresión plena de la emoción, el amor, la búsqueda de defensas, el olvido de la situación, lo que implicaría razonar y tranquilizarse, así como dejar que pase el tiempo; Por otra parte, otras posibles alternativas, que podrían no ser aceptadas como las mejores en el contexto social, serían la agresión y el atentado contra la vida de la persona odiada; es decir, la agresividad encontrada en los individuos es también una forma de expresión de pensamientos, emociones u opiniones, que con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de otro (Aguilar, 1987).

A partir de los resultados obtenidos y con base en la teoría de la paz o equilibrio (Valdez Medina, 2009), puede afirmarse que el odio

surge porque hay algo o alguien que estorba o impide llegar al satisfactor que cubriría nuestra necesidad o carencia y que evitaría otros tipos y niveles de miedo. La persona tiene dos opciones de enfrentarlo:

a) Resolver el odio. Puede resolverse si se consigue o si no se consigue el satisfactor, y la persona no tiene queja de ello, es decir, acepta o rechaza abiertamente el resultado. En otras palabras, cuando la queja de lo sucedido desaparece, no importando si se obtuvo o no el satisfactor, el odio está resuelto.

b) No resolver el odio. No se resuelve si se consigue o si no se consigue el satisfactor, y la persona sí tiene queja del resultado obtenido. Esta opción implica fingir o aparentar que se acepta lo que en verdad se rechaza o viceversa. Se entra en conflicto, en contradicción y se continúa odiando.

Así pues se entiende que la frustración es la base del odio. La existencia de la queja indica que la amenaza se mantiene presente, y al no haber una solución viable e inmediata que resuelva la situación, fácilmente se puede llevar al sujeto a construir y desarrollar un estado no sólo de odio contra el o los individuos a los que aborrece, sino de resentimiento contra sí mismo al no ser capaz de solucionar lo que está viviendo, y esto último se convierte en lo más riesgoso que puede haber en estos casos (Valdez Medina, 2009).

El odio es una de las emociones básicas del hombre al igual que el amor, parece ser irracional y puede conducir al individuo a conductas heroicas o malvadas (BBC Mundo, 2008); mientras que el amor está orientado de una forma amable, indulgente y constructiva, que protege y conserva la vida, el odio se dirige hacia el lado contrario, generando fuertes tensiones entre aquellos que lo experimentan y que desafortunadamente no siempre pueden resolver de manera favorable (Marina & López, 1999; Valdez Medina, 2009).

Referencias

- Abbagnano, N. (1961). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, E. (1987). *Asertividad: Cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Aguinis, M. (2003). *Las redes del odio. Recursos para desactivar la violencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Álvarez Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amato, M. (2007). *La pericia psicológica en violencia familiar*. Argentina: La Rocca.
- Atri & Zetune, R. (2006). Cuestionario de evaluación del funcionamiento familiar. En Velasco, M. L. y Luna, M. del R. (Comp.). *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja* (1-27). México: Pax.
- Bartolomé, E. (2006). *Educación emocional*. México: Paidós.
- BBC Mundo. (2008). *Dónde nace el odio en el cerebro*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/1/spanish/science/news_id_7697000/7697274.stm
- Brody N. & Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la Personalidad*. España: Prentice Hall.
- Castilla del Pino, C. (2002) *El odio*. Barcelona: Tusquets.
- Colina, C. (2010). Las paradojas del odio. *Revista Razón y Palabra*, 71.
- Díaz Guerrero, R. (1982). *La psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Fragar, R & Fadiman, J. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Oxford – Alfaomega.
- Galimberti, U. (2007). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones en la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hupka, R. B. & Banco, A. L. (1996). *Las diferencias de sexo en los celos: ¿Evolución o construcción social?* Cross Cultural Research.
- Kaminsky, G. (1990). *Spinoza la política de las pasiones*. Buenos Aires: Gedisa.
- Laursen, B. & Collins, W. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- Marina, J. & López, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Mc Gregor, M. & Davidson, K. (2000). Men's and women's hostility is perceived differently. *Journal of research in Personality*, 34, 252-261.
- Miller, J. B. (1987). *Hacia una nueva psicología de la mujer*. Boston: Beacon Press.
- Mora, F. (1998). *Los caminos cerebrales de la emoción y el placer*. México: Nobel.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo del adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.
- Organización Ecuador Ciencia. (2007). *Teoría del odio*. Recuperado de <http://www.ecuadorciencia.org/articulos.asp?id=3232>
- Reidl, Martínez L. M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México: UNAM.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, N. (2003). La comunidad del odio. *Revista de Estudios Sociales*, 16, 94-104.
- Salecl, R. (2002). (Per) *Versiones de amor y de odio*. México: Siglo XXI.
- Valdez Medina, J. L. (2009). *Teoría de la paz o equilibrio: una nueva teoría que explica las causas del miedo y del sufrimiento, y que nos enseña a combatirlos*. México: Edamex.
- Valdez Medina, J. L., Díaz Loving, R. y Pérez Bada, M. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: Dos mundos distantes y complementarios*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Segunda revisión de la escala de conducta disocial: el factor del grafiti

José Moral de la Rubia
María Elena Pacheco Sánchez

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo: realizar una segunda revisión de la escala de conducta disocial de 27 ítems (ECODI27-R; Moral & Pacheco, en prensa), generando y seleccionando nuevos indicadores para el factor de grafiti que mostró problemas de consistencia interna. Se definió conducta disocial como un patrón de comportamiento disruptivo en niños y adolescentes quienes de manera persistente transgreden los derechos básicos de los demás a través de agresiones, destrucción de la propiedad, fraudulencia, robo y violaciones graves de normas. La escala se aplicó a una muestra incidental de 245 estudiantes bajacalifornianos de bachiller (114 hombres y 131 mujeres). Se logró conservar 27 ítems perdiendo cuatro (dos de Robo, uno de Travesuras y uno de Pleitos) e incorporando otros cuatro nuevos para el factor de grafiti que alcanzó consistencia interna alta. La escala también conservó sus seis factores correlacionados con un ajuste adecuado a los datos, todos ellos con valores de consistencia interna altos y distribuciones asimétricas negativas, salvo Travesuras que presentó distribución normal. Los hombres reportaron significativamente más rasgos disociales. Los rasgos disociales correlacionaron con mayor número de hermanos y menor ingreso familiar. Así se trata de una escala confiable y válida con mejoras con respecto a las dos versiones anteriores. Se sugiere probar la misma en el ámbito educativo de media superior para establecer sus baremos por medio de percentiles, empleando una muestra probabilística de estudiantes.

Abstract

The aim of the present study was to conduct a second review of the 27-items Dissocial Behavior Scale (ECODI27-R, Moral & Pacheco, in press), generating and selecting new indicators for graffiti factor that showed internal consistency problems. Dissocial behavior was defined as a pattern of disruptive behavior in children and adolescents who persistently violate the basic rights of others through aggression, destruction of property, dishonesty, theft and serious violations of rules. The scale was administered to an incidental sample of 245 Baja California high school students (114 men and 131 women). We achieved to retain 27 items losing four (two of Robbery, one of Pranks and one of Disputes) and adding new four items for graffiti factor that reached high internal consistency. The scale also retained its six correlated factors with a proper fit to the data, all of them with high values of internal consistency; negative asymmetric distributions, except Pranks presented normal distribution. Men reported significantly more dissocial traits. Dissocial traits correlated with higher number of siblings and lower family income. Therefore the ECODI-27-R2 scale is a reliable and valid and improvements in compare to the previous two versions. It is suggested testing the scale at the high school level for setting its norms by means of percentiles using a probabilistic sample of students.

Palabras clave: Conducta disocial, adolescencia, validez de un instrumento, grafiti, sexo.
Keywords: Dissocial behavior, adolescence, validity of an instrument, graffiti, sex.

Introducción

El trastorno disocial es un patrón de comportamiento persistente y repetitivo, en niños (menores de 11 años) o adolescentes (de 11 a 18 años), que viola los derechos básicos de los demás y normas sociales importantes que, por su edad y capacidad intelectual, el menor debería entender y cumplir. Se manifiesta por agresiones a personas y animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia, robo y violaciones graves de normas. Esta conducta ocasiona problemas de adaptación social, acarreando medidas disciplinarias frecuentes e incluso condenas penales (*American Psychiatric Association* [APA], 2000).

Entre las variables sociodemográficas la conducta disocial se ha asociado con ser hombre (Benjet, Borges, Medina, Blanco et al., 2009; López, Castro, Alcántara, Fernández & López, 2009; Moral & Ortiz, 2011), mayor número de hermanos y ocupar los últimos órdenes de nacimiento (Bègue & Roché, 2005; Lalumière, Harris, Quinsey & Rice, 2004), desintegración familiar (Diamond & Josephson, 2005; Musitu, 2001), estatus socio-económico bajo (Santrock, 2008; Silva, 2003), presencia de pandillas en la colonia (Mobilli & Rojas, 2006) y marginalidad del entorno social (Barak, 2009; Cava & Musitu, 2000). Asimismo se señala que conducta antisocial se atenúa con la edad (Benjet, Borges & Medina, 2010; Hare, 2003; Millon, 2004), aunque el efecto probablemente sea más sutil en la etapa adolescente de los 14 a 18 años (Eisenberg, 2005; Miller, Malone, & Dodge, 2010).

En México Moral y Pacheco (2010a) desarrollaron la Escala de Conducta Disocial de 27 reactivos (ECODI-27). Los autores partieron de un trabajo con expertos desde la definición del trastorno en la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV-TR; APA, 2000), un trabajo exploratorio de conductas disruptivas en los planteles de bachiller con los docentes y una evaluación

de la comprensibilidad de los reactivos entre los alumnos de bachiller. La escala generada presentó una estructura de seis factores correlacionados: Robo y vandalismo ($\alpha = .88$ con 8 ítems), Travesuras ($\alpha = .77$ con 6 ítems), Abandono escolar ($\alpha = .83$ con dos ítems), Pleitos y armas ($\alpha = .78$ con 5 ítems), Grafiti ($\alpha = .72$ con 3 ítems) y Conducta opositora desafiante ($\alpha = .69$ con tres ítems). Este modelo factorial mostró un ajuste a los datos de bueno ($RMSSR = .05$, $RMSEA = .04$, $AGFI = .91$, $NFI = .90$) a adecuado ($\chi^2/df = 2.56$, $GFI = .93$, $NNFI = .93$, $CFI = .94$) por Máxima Verosimilitud. Además, al evaluar la validez de contenido, los autores indicaron que los 27 ítems cubrían de forma adecuada el campo semántico del concepto, salvo la crueldad con los animales. Debe señalarse que no se logró definir dicho factor a pesar de contar con ítems específicos para el mismo. Los 27 ítems seleccionados tuvieron una consistencia interna alta ($\alpha = .91$), y la puntuación total, obtenida por suma simple de los mismos, resultó estable a las cuatro semanas ($r = .78$) (Moral & Pacheco, 2010a).

La distribución de la puntuación total del ECODI27 fue asimétrica negativa en estudiantes, con diferencia por sexos, pero la distribución fue normal en varones infractores. La puntuación total del ECODI27 presentó un sesgo significativo de deseabilidad social, medida por la escala de sinceridad del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPI; Eysenck & Eysenck, 1997), siendo el efecto muy limitado ($r = -.11$, $p < .01$). Se propuso como punto de corte una puntuación de 85 o menor, la cual permite diferenciar al 9% de estudiantes de bachillerato (4% de las mujeres y 14% de los hombres) y 50% de infractores varones (Pacheco & Moral, 2010), ajustándose a las estimaciones del trastorno por la *American Psychiatric Association* (APA, 2000), Instituto Mexicano de Psiquiatría (Benjet, Borges, Medina, Blanco et al., 2009; Benjet, Borges, Medina, Méndez et al., 2009) y estudios en estudiantes mexicanos (Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz & Medina., 2005).

Moral y Ortiz (2011), en una muestra probabilística, en dos colonias de altos índices de pandillas y delincuencia, con este punto de corte hallan un tercio de adolescente como casos de conducta disocial. El porcentaje de casos en mujeres fue de 18% frente al 45% en hombres, lo que se ajustó a las expectativas del estudio, validándose así el punto de corte.

Moral & Pacheco (2010b) validaron, por análisis factorial confirmatorio por el método multigrupo, el modelo de seis factores correlacionados para los 27 ítems del ECODI27 en tres muestras: estudiantes mujeres, estudiantes varones e infractores varones. La estructura factorial mostró un ajuste de bueno a adecuado. Asimismo, Moral (2010) también validó dicho modelo en adolescentes que residen en colonias populares. En ambos estudios se sugería ampliar el factor de Abandono escolar al quedar integrado sólo por dos ítems, eliminado un tercero, lo que es un número muy reducido, cuando se recomienda un mínimo de tres (Kline, 2010). Esta sugerencia toma más peso al ser un factor importante de conductas disruptivas en el ámbito urbano y escolar (Martins-da Cruz & Costa, 2008; Yogan & Johson, 2006) y necesario para la validez de contenido de la escala (APA, 2000); y al considerar la consistencia interna alta de los dos ítems que se retienen en el factor.

Moral y Pacheco (en prensa) crearon nuevos ítems para el factor de Abandono escolar. En una muestra incidental de 389 bachilleres de Mexicali (56% mujeres y 44% hombres) aplicaron el ECODI27 junto con nuevos 17 ítems. Para lograr la estructura de seis factores correlacionados originales se eliminaron cuatro ítems (dos del factor de travesuras y dos del factor de robo) y se añadieron cuatro al factor de abandono escolar. El ajuste por mínimos cuadrados generalizados fue de bueno ($FD = 1.32$, $\chi^2/df = 1.66$, $RSM EA = .04$, $PNCP = 0.52$) a adecuado ($RMS SR = .08$, $GFI = .90$ y $AGFI = .88$). Todos los factores lograron valores altos de consistencia interna: $\alpha = .75$ para los cinco ítems

de pleitos y armas, $\alpha = .74$ para los seis ítems de robo y vandalismo y los tres ítems de conducta opositora desafiante y $\alpha = .72$ para los cinco ítems de abandono escolar y los cuatro ítems de travesuras, salvo los tres ítems del factor de grafiti ($\alpha = .58$). Este último factor alcanzaba un valor de consistencia interna aceptable ($\alpha = .61$), si se eliminaba el ítem 14 “*el grafiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar*”. Debido a la debilidad del factor de grafiti y su importancia para la validez de contenido, se sugería generar nuevos ítems para el mismo y desarrollar así una segunda revisión de la escala. Además, con un mayor número de ítems, si éstos fueran buenos indicadores del grafitismo como actividad disruptiva, se alcanzaría fácilmente consistencia interna alta, lo que se observó con sólo dos ítems en los dos estudios del ECODI antes mencionados, cuando resultó adecuada en este tercero.

Considerando las buenas propiedades de consistencia interna, estabilidad temporal, reproducción factorial y validez de constructo que presenta esta escala creada en México, se desea continuar con su revisión, tras hallarse nuevas fallas en la primera realizada. Así, el presente estudio tiene como objetivos: a) realizar una segunda revisión de la escala de conducta disocial de 27 ítems (ECODI27-R; Moral & Pacheco, en prensa), generando y seleccionando nuevos indicadores para el factor de Grafiti que mostró problemas de consistencia interna; se pretende conservar la estructura de seis factores correlacionados e incluso el mismo número de ítems, esto es, 27; b) describir la distribución de la escala y los factores; y c) estudiar su relación con las variables sociodemográficas de sexo, edad, familiar con el que vive el adolescente, número de hermanos, orden de nacimiento y ocupación de los padres, las cuales se han señalado como correlatos significativos en la literatura y permiten así evaluar la validez de la escala.

Desde los antecedentes revisados se espera que las distribuciones del puntaje total

y los factores sean asimétricas negativas entre estudiantes de media superior y que las mujeres muestren significativamente menores rasgos de conducta disocial que los hombres (mayor promedio) (Moral & Pacheco, 2010a; Moral & Pacheco, en prensa); asimismo, se pronostican mayores rasgos de conducta disocial a menor edad en la etapa adolescente de los participantes (de 14 a 18 años), aunque con una asociación muy débil (Eisenberg, 2005; Miller et al., 2010), cuando el adolescente vive sólo con uno de los padres, a mayor número de hermanos, a un orden más tardío de nacimiento y ocupación no cualificada del padre (Barak, 2009; Bègue, & Roché, 2005; Silva, 2003).

Método

Participantes

La muestra incidental de 245 participantes voluntarios quedó integrada por 114 hombres (46.5%) y 131 mujeres (53.5%), siendo estadísticamente equivalente la frecuencia de ambos sexos (prueba binomial: $p = .31$). Todos ellos eran estudiantes de una preparatoria pública de la ciudad de Mexicali, Baja California. La media de edad fue de 15.21 años ($DE = 0.62$) con una mínima de 14 años y máxima de 18. El 71% (174 de 244) dijo vivir con ambos padres, 25% (61 de 244) sólo con la madre, 3% (7 de 244) sólo con el padre y 1% (2 de 244) estaban emancipados. La mediana y moda del número de hermanos fue de 2, variando de 0 a más de 4.

En relación con la ocupación del padre, 59% (115 de 195) de los participantes señalaron que sus padres estaban contratados para trabajos que no requerían estudios o precisaban de un máximo de secundaria, 11% (22 de 195) para trabajos que requerían preparatoria técnica y 12% (24 de 195) para trabajos que demandaban estudios superiores. El 17% (34 de 195) restante de los padres se dedicaba al comercio.

En relación con la ocupación de la madre, 66% (155 de 234) de los participantes dijeron

que sus madres se dedicaban exclusivamente a su hogar, 15% (36 de 234) informaron que estaban contratadas para un trabajo que no requería estudios o un máximo de secundaria, 8% (19 de 234) para un trabajo que requería preparatoria técnica y 7% (17 de 234) para un trabajo que demandaba estudios universitarios. El 3% (7 de 234) restante de las madres se dedicaba al comercio (véase tabla 1).

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Variable	Valores	f	%
Sexo	Hombre	114	46.5
	Mujer	131	53.5
	Total	245	100
Edad	14	11	5
	15	163	74.4
	16	34	15.5
	17	10	4.6
	18	1	0.5
Total	219	100	
Familiar con quien vive el adolescente	Ambos padres	174	71.3
	Madre sola	61	25
	Padre solo	7	2.9
	Emancipado	2	0.8
Total	244	100	
Número de hermanos	0	8	3.3
	1	35	14.5
	2	127	52.7
	3	12	5.0
	4 o más	59	24.5
Total	241	100	
Ocupación del padre	Trabajador manual	115	59.0
	Técnico	22	11.3
	Comercio	34	17.4
	Profesionista	24	12.3
Total	195	100.0	
Ocupación de la madre	Ama de casa	155	66.2
	Trabajadora manual	36	15.4
	Técnica	19	8.1
	Comercio	7	3.0
	Profesionista	17	7.3
Total	234	100	

Instrumento de medida

Escala de conducta disocial. Se emplea la versión revisada por Moral y Pacheco (en prensa) de 27 ítems, en la que el factor de abandono escolar está integrado por seis ítems. En este estudio se añaden ocho ítems para evaluar conductas y actitudes relacionadas con el grafiti con el fin de seleccionar nuevos indicadores para este factor. Los 35 ítems aplicados tienen un formato tipo Likert con un rango de respuesta de cinco puntos cada uno (de 1 “*totalmente de acuerdo*” a 5 “*totalmente en desacuerdo*”). Todos están redactados en el mismo sentido, reflejando rasgos disociales. Las puntuaciones en la escala y sus factores se obtienen por suma simple de ítems. A menor puntuación, mayor presencia de conductas disociales, al reflejar mayor acuerdo con los rasgos disociales. Véase anexo.

Procedimiento

Para generar los nuevos ítems del factor de grafiti se partió de la técnica de grupo focal. A veinte alumnos de primer semestre de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de la Facultad de Diseño Gráfico se les invitó a participar en un grupo para discutir y comentar sobre el grafiti en la ciudad. Seis de ellos se identificaron como grafiteros con más de un año en esta práctica y el resto reconoció haber hecho grafitis en alguna ocasión o tener conocidos que lo practicaban. La edad promedio fue de 18 años, variando de 17 a 20. El 60% (12 de 20) procedía de colonias de estatus socioeconómico bajo y 40% (8 de 20) de estatus medio. El grupo duraba dos horas y la sesión fue grabada con cámara de video. Se pidió a los participantes autorización para filmarlos, sólo uno de ellos se negó y no se le incluyó en el estudio. La sesión de grupo se llevó a cabo en un aula de la Facultad de Diseño Gráfico.

A un grupo de expertos se les invitó a escuchar y ver la grabación para que analizaran

el contenido de la misma y así elaborar los ítems. El grupo de expertos estuvo integrado por seis orientadores educativos de la UABC con más de 15 años de trabajo con adolescentes y jóvenes.

Los ítems redactados se agruparon por su equivalencia semántica y los investigadores de este estudio seleccionaron aquéllos que presentaban una estructura, sintaxis, y contenido más adecuados para el uso del lenguaje de la población de estudiantes de media superior y para los objetivos del completar el factor de grafiti.

La escala ECODI27 junto con los ítems adicionales y las preguntas sociodemográficas se aplicaron en los salones de clases tras pedir permiso a las autoridades del plantel, maestros y solicitar el consentimiento informado de los participantes, explicando en la primera hoja el propósito del estudio y sus responsables. La respuesta al cuestionario era anónima y se garantizaba la confidencialidad de los resultados individuales, ajustándonos a las normas éticas de la Asociación Psicológica Americana (APA, 2002) y la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). La muestra se levantó de agosto a septiembre de 2011.

Análisis estadísticos

La consistencia interna se estima por el coeficiente alfa de Cronbach (α). Se consideran valores altos aquéllos $\geq .70$, adecuados $\geq .60$ y bajos $< .60$ (Cronbach & Shavelson, 2004). El ajuste de la distribución a una curva normal se contrasta por la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Z_{K-S}).

La estructura dimensional se determina primero por análisis factorial exploratorio. Se emplea como método de extracción: Componentes Principales, y como método de rotación: Oblimín. Se escogen como indicadores de cada componente aquellos ítems cuyas cargas factoriales más altas y mayores o iguales a .30 aparecen en el componente dentro de la matriz de patrones.

En segundo lugar se contrasta el modelo de seis factores correlacionados por análisis factorial confirmatorio. Se usa Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) como método para estimar la función de discrepancia, parámetros e índices de ajuste. Al calcular el modelo no se estiman medias ni interceptos y las covarianzas de entrada son insesgadas. Las estimaciones de parámetros se proporcionan estandarizadas. Se consideran siete índices de ajuste: tres básicos (función de discrepancia [*FD*], chi-cuadrado [χ^2] y cociente entre chi-cuadrado y sus grados de libertad [χ^2/df]); dos poblacionales de no centralidad (parámetro de no centralidad poblacional [*PNCP*] y residuo cuadrático medio de aproximación [*RMSEA*] de Steiger-Lind); además, dos índices comparativos (índice de bondad de ajuste [*GFI*] de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida [*AGFI*]). Se estipulan como valores de buen ajuste: p de $\chi^2 > .05$, *FD* y $\chi^2/df < 2$, *PNCP* < 1 , *RMSEA* $< .05$, *GFI* $> .95$ y *AGFI* $> .90$; y como valores adecuados: p de $\chi^2 > .01$, *FD* y $\chi^2/df < 3$, *PNCP* < 2 , *RMSEA* $< .08$, *GFI* $> .85$ y *AGFI* $> .80$ (Moral, 2006). Estos modelos también son contrastados por el método multigrupo entre hombres y mujeres sin introducir restricciones; nuevamente no se calculan medias ni interceptos y las covarianzas de entrada son insesgadas.

Debido a la asimetría y falta de normalidad de las distribuciones del puntaje total y los factores de la escala, las diferencias de tendencia central entre los sexos se contrastan por la prueba *U* de Mann-Whitney, y entre los grupos de ocupación de la madre, del padre y familiar con el que vive el adolescente por la prueba de Kruskal-Wallis. La correlación con la edad, número de hermanos y orden de nacimiento por el coeficiente rho de Spearman (r_s).

En las pruebas de contraste se rechaza la hipótesis nula con un valor de $p \leq .05$. Se sustituyen los casos perdidos por la media de la variable. El número máximo de sustituciones fue de cuatro por variable. Los cálculos estadísticos se realizan con SPSS16 y AMOS7.

Resultados

Estructura factorial y consistencia interna de los factores

Por el criterio de Kaiser (autovalores iniciales mayores a 1) se definen nueve componentes que explican el 62.47% de la varianza total. Por el criterio de Cattell (punto de inflexión de la curva de sedimentación) se pueden definir seis componentes que coinciden con el número esperado. Con seis componentes se explica el 52.63% de la varianza total. Para una interpretación más clara de la solución, la matriz de componentes se rota por el método Oblimin (véase Tabla 2).

El primer componente está definido por diez ítems que corresponden a contenidos relacionados con los grafitis (25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34 y 35). La consistencia interna es alta ($\alpha = .81$) y no mejora con la eliminación de ningún ítem. Le faltaría el ítem 29 “*el grafiti debe ser reconocido como una actividad artística*” que satura en el factor de abandono escolar. Su inclusión no mejora ni disminuye la consistencia interna.

El segundo componente corresponde a los seis ítems de abandono escolar (6, 7, 8, 9, 10 y 11). También satura con carga alta ($f = .40$) el ítem 29 que correspondería al componente de grafiti, como antes se señaló. La consistencia interna de los seis ítems de abandono escolar es alta ($\alpha = .81$) y disminuye considerablemente si se le añade el ítem 29 de grafiti ($\alpha = .68$), por lo que sería mejor eliminarlo.

El tercer componente corresponde a los tres ítems de conducta opositora desafiante (18, 19 y 20). La consistencia interna es alta ($\alpha = .76$).

El cuarto componente corresponde a cuatro ítems de pleitos (1, 2, 3 y 4) se le añade uno de robo (16) y le falta uno relacionado con portar armas (5). La consistencia interna de los cuatro ítems de pleitos es alta ($\alpha = .78$). Si se añade el ítem de robo desciende ligeramente,

al igual que si se añade el ítem cinco que se esperaba que saturara alto en este factor ($\alpha = .75$, en ambos casos). Por lo tanto, sería mejor denominarlo simplemente como pleitos cuando originalmente se nominó pleitos y armas.

El quinto componente corresponde a cuatro ítems de robo (12, 13, 14 y 15). Le faltan el ítem 16 relacionado con planear robos que satura alto en el componente de pleitos y el ítem 17 relacionado con vandalismo que no satura alto en ninguno de los seis factores. La consistencia interna de los cuatro ítems de robo

es alta ($\alpha = .75$). Si se añaden los dos ítems faltantes disminuye la consistencia interna ($\alpha = .72$) y ésta aumenta con la eliminación de cualquiera de los dos. Por lo tanto, sería conveniente eliminar los ítems 16 y 17.

El sexto componente corresponde a los cuatro ítems de travesuras (21, 22, 23 y 24). Se le añade el ítem cinco relacionado con portar armas. La consistencia interna de los cuatro ítems de travesuras es alta ($\alpha = .72$) y disminuye si se añade el ítem cinco ($\alpha = .66$). También sería conveniente eliminar el ítem 5.

Tabla 2
Matriz de patrones con seis factores y 35 ítems

Ítems	Componentes					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
32. Te sientes más confiado cuando grafiteas en grupo que cuando estás solo.	.76	.10	-.12	.01	.01	-.04
30. Cuando grafiteas, por lo general, buscas espacios públicos.	.74	-.03	.21	-.06	.00	.05
35. Me gustan las bardas recién pintadas para marcar mi firma (grafiti).	.70	-.14	.02	-.02	-.12	.00
33. El tener permiso de las autoridades para grafitear hace que se pierda la emoción.	.62	-.06	-.12	.02	.03	.10
34. Me gusta que reconozcan mi firma en grafiti.	.59	.25	.00	.24	-.12	.11
28. Entre mayor riesgo se presente cuando grafiteas, la emoción aumenta.	.58	-.15	.04	-.02	-.03	-.12
26. Me emociona subir a edificios muy altos para grafitear.	.54	-.25	.04	.03	.07	.03
25. Alguna vez he participado en grafiti con mis amigos.	.46	-.14	.09	.03	.06	-.16
31. Te irrita que grafiteen encima de alguna creación tuya.	.45	.07	.27	.02	.07	-.07
27. El grafiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar.	.38	.34	-.24	.13	-.37	-.25
17. He estado involucrado en actividades que dañan la propiedad ajena como: autos, casas, edificios públicos y objetos.	.23	-.11	.21	.14	-.20	-.03
7. La escuela no es para mí.	.11	-.75	-.07	.12	-.11	-.05
8. Quiero abandonar la escuela.	.01	-.75	-.14	.17	-.12	-.03
10. La escuela es una pérdida de tiempo.	.02	-.62	.09	-.03	-.32	.06
6. Por más esfuerzo que hago por terminar la escuela creo que no lo lograré.	.15	-.61	.16	.08	-.01	.00
9. He pensado dejar la escuela.	.16	-.59	-.10	-.01	-.03	-.15
11. De reprobar dos o tres asignaturas al final del semestre, será mejor dejar la escuela y buscar trabajo.	.05	-.53	-.15	.11	-.16	-.21
29. El grafiti debe ser reconocido como una actividad artística.	.26	.40	-.02	.19	-.34	-.20
19. Cuando creo que los adultos no tienen la razón los desafío a que me demuestren lo contrario.	-.05	.03	.85	.08	-.01	-.05
18. No me dejo de los adultos cuando siento que no tienen la razón.	-.07	.02	.74	-.02	-.10	-.11
20. Trato de desafiar a los profesores que han sido injustos conmigo.	.22	.11	.67	.01	.05	-.08
2. Frecuentemente he tenido que pelear para defenderme.	-.04	-.08	.11	.82	.18	.02

1. Cuando me agreden respondo inmediatamente a golpes.	-.03	.04	.04	.80	.04	-.05
3. Me gusta participar en pleitos.	.01	-.13	-.07	.71	.08	-.10
4. Cuando me ofenden respondo inmediatamente y si es necesario hasta con golpes.	.07	.05	-.06	.71	.02	-.10
16. Me gusta planear robos.	-.07	-.11	.05	.44	-.32	.31
13. Alguna vez he robado sin que nadie se dé cuenta.	-.10	-.02	.07	-.12	-.87	-.07
14. He participado en pequeños robos sólo por experimentar qué se siente.	.01	-.04	.03	-.02	-.76	-.07
12. He participado en robos.	.07	-.25	.00	-.07	-.70	.09
15. Es fácil tomar cosas ajenas porque las personas son descuidadas con sus objetos.	-.03	-.08	.02	-.01	-.61	-.05
21. Es divertido hacer ruido y alboroto en un lugar cuando todo está en silencio.	.02	-.15	.06	-.01	.05	-.72
22. Cuando estoy aburrido en clase, inicio algún tipo de movimiento para divertirme.	.00	-.01	.16	.07	-.10	-.71
23. Siento que a veces no puedo controlar mi impulso de hacer alguna travesura.	-.06	-.01	.17	.13	-.15	-.63
24. Es divertido observar cuando los compañeros se pelean.	.05	-.09	.02	.25	-.20	-.42
5. Es necesario andar armado porque estás expuesto a que en cualquier momento te puedan agredir.	.14	-.02	.19	.29	-.17	.31

Método de extracción: Componentes principales. Método de rotación: Oblimin. La rotación conversión en 13 iteraciones. Componentes: C1: Grafiti, C2: Abandono escolar, C3: Conducta opositora desafiante, C4: Pleitos, C5: Robos y C6: Travesuras.

Con base en las saturaciones y cálculos de consistencia interna se eliminan cuatro ítems: 5, 16, 17 y 29. Al extraer los seis componentes

entre los 31 ítems restantes se explica el 56.02% de la varianza total y todos los ítems saturan alto en el factor esperado (véase tabla 3).

Tabla 3

Matriz de patrones con seis factores y 31 ítems

Ítems	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
32. Te sientes más confiado cuando grafiteas en grupo que cuando estás solo.	.76	.10	-.12	.01	.01	-.08
30. Cuando grafiteas, por lo general, buscas espacios públicos.	.71	-.04	.24	.01	-.05	.13
35. Me gustan las bardas recién pintadas para marcar mi firma (grafiti).	.69	-.12	.01	.01	-.15	-.00
33. El tener permiso de las autoridades para grafitear hace que se pierda la emoción.	.62	-.08	-.12	.00	.05	.07
34. Me gusta que reconozcan mi firma en grafiti.	.61	.23	.03	.24	-.14	.10
28. Entre mayor riesgo se presente cuando grafiteas, la emoción aumenta.	.57	-.15	.02	-.03	-.02	-.16
26. Me emociona subir a edificios muy altos para grafitear.	.51	-.25	.05	.05	.04	.08
31. Te irrita que grafiteen encima de alguna creación tuya.	.46	.02	.26	-.04	.14	-.17
25. Alguna vez he participado en grafiti con mis amigos.	.43	-.11	.09	.08	.00	-.10
27. El grafiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar.	.40	.27	-.21	.11	-.30	-.26

7. La escuela no es para mí.	.06	-.80	-.04	.09	-.07	-.02
8. Quiero abandonar la escuela.	-.02	-.78	-.12	.14	-.09	-.01
6. Por más esfuerzo que hago por terminar la escuela creo que no lo lograré.	.11	-.66	.17	.04	.02	.00
9. He pensado dejar la escuela.	.11	-.63	-.08	-.03	.02	-.12
10. La escuela es una pérdida de tiempo.	-.01	-.62	.09	-.03	-.31	.09
11. De reprobar dos o tres asignaturas al final del semestre, será mejor dejar la escuela y buscar trabajo.	.01	-.57	-.13	.10	-.13	-.16
19. Cuando creo que los adultos no tienen la razón los desafío a que me demuestren lo contrario.	-.05	-.00	.86	.09	-.03	-.03
18. No me dejo de los adultos cuando siento que no tienen la razón.	-.07	.02	.76	.02	-.15	-.07
20. Trato de desafiar a los profesores que han sido injustos conmigo.	.21	.09	.67	.03	.04	-.08
1. Cuando me agreden respondo inmediatamente a golpes.	-.02	.05	.06	.83	-.04	.04
2. Frecuentemente he tenido que pelear para defenderme.	-.04	-.11	.12	.80	.15	.06
4. Cuando me ofenden respondo inmediatamente y si es necesario hasta con golpes.	.07	.04	-.02	.73	-.05	-.00
3. Me gusta participar en pleitos.	.01	-.14	-.08	.68	.07	-.10
13. Alguna vez he robado sin que nadie se dé cuenta.	-.07	-.01	.06	-.10	-.84	-.09
14. He participado en pequeños robos sólo por experimentar qué se siente.	.04	.01	.04	.05	-.81	-.00
12. He participado en robos.	.09	-.23	-.01	-.07	-.67	.06
15. Es fácil tomar cosas ajenas porque las personas son descuidadas con sus objetos.	-.03	-.08	.03	.03	-.61	-.00
21. Es divertido hacer ruido y alboroto en un lugar cuando todo está en silencio.	.00	-.13	-.01	-.08	.11	-.82
22. Cuando estoy aburrido en clase, inicio algún tipo de movimiento para divertirme.	.00	.00	.10	.02	-.05	-.80
23. Siento que a veces no puedo controlar mi impulso de hacer alguna travesura.	-.06	.02	.11	.11	-.12	-.68
24. Es divertido observar cuando los compañeros se pelean.	.04	-.07	.04	.30	-.26	-.31
No. de ítems (en negrilla saturaciones mayores a .30)	10	6	3	4	4	4
A	.81	.81	.76	.78	.75	.72

Método de extracción: Componentes principales. Método de rotación: Oblimin. La rotación conversión en 11 iteraciones. Componentes: C1: Grafiti, C2: Abandono escolar, C3: Conducta opositora desafiante, C4: Pleitos, C5: Robos y C6: Travesuras.

Los componentes están correlacionados entre sí, salvo el tercero (Conducta opositora desafiante) con el segundo (Abandono escolar) y quinto (Robo). El que tiene las correlaciones más altas es el de Grafiti, seguido del sexto de Travesuras (véase tabla 4).

Tabla 4

Correlaciones entre los componentes

Componentes	C1	C2	C3	C4	C5	C6
C1	1					
C2	-.19**	1				
C3	.14*	-.03	1			
C4	.33**	-.17**	.15*	1		
C5	-.18**	.26**	-.04	-.20**	1	
C6	-.24**	.14*	-.16*	-.21**	.24**	1

$N = 245$. * $p < .05$, ** $p < .01$. Componentes: C1: Grafiti, C2: Abandono escolar, C3: Conducta opositora desafiante, C4: Pleitos, C5: Robos y C6: Travesuras.

Se opta por reducir el número de ítems del componente de grafiti para homogeneizarlo con los demás y quedarnos con 27 ítems que dan nombre a las escala y es un objetivo del

estudio. Los seis ítems más consistentes y que mejor definen el factor son: 28, 30, 32, 33, 34 y 35 (véase tabla 5). La consistencia interna de estos seis ítems es alta ($\alpha = .80$).

Tabla 5
Saturación y consistencia de los ítems de componente de grafiti

Ítems	<i>l</i>	<i>r_c</i>	α_c
25. Alguna vez he participado en grafiti con mis amigos.	.43	.43	.80
26. Me emociona subir a edificios muy altos para grafitear.	.51	.46	.80
27. El grafiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar.	.40	.40	.80
28. Entre mayor riesgo se presente cuando grafiteas, la emoción aumenta.	.57	.53	.79
30. Cuando grafiteas, por lo general, buscas espacios públicos.	.71	.61	.79
31. Te irrita que grafiteen encima de alguna creación tuya.	.46	.40	.81
32. Te sientes más confiado cuando grafiteas en grupo que cuando estás solo.	.76	.61	.78
33. El tener permiso de las autoridades para grafitear hace que se pierda la emoción.	.62	.44	.79
34. Me gusta que reconozcan mi firma en grafiti.	.61	.56	.78
35. Me gustan las bardas recién pintadas para marcar mi firma (grafiti).	.69	.63	.78

l = carga factorial en la solución de seis factores con 31 ítems, *c* = cálculo corregido con la eliminación del ítem en la correlación con la escala (*r_c*) y en la alfa de Cronbach (α_c).

Al factorizar los 27 ítems por el criterio de Kaiser se definen seis componentes que explican el 59.97% de la varianza total. Se reproducen los seis componentes esperados en el mismo orden que las dos soluciones anteriores (véase tabla 6). Nuevamente, todos

los componentes están correlacionados, salvo el tercero (Conducta opositora desafiante) con el segundo (Abandono escolar) y quinto (Robo). El que tiene las correlaciones más altas sigue siendo el de grafiti, seguido del de travesuras (véase tabla 7).

Tabla 6
Matriz de patrones con seis factores y 27 ítems

Ítems	Componentes					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
32. Te sientes más confiado cuando grafiteas en grupo que cuando estás solo.	.79	.06	-.07	-.00	.04	-.09
35. Me gustan las bardas recién pintadas para marcar mi firma (grafiti).	.72	-.11	.00	.00	-.15	-.05
30. Cuando grafiteas, por lo general, buscas espacios públicos.	.71	-.07	.27	-.00	-.03	.10
34. Me gusta que reconozcan mi firma en grafiti.	.64	.20	.06	.23	-.12	.08
33. El tener permiso de las autoridades para grafitear hace que se pierda la emoción.	.63	-.07	-.13	.01	.03	.03

28. Entre mayor riesgo se presente cuando grafiteas, la emoción aumenta.	.54	-.17	.07	-.04	.01	-.19
7. La escuela no es para mí.	.05	-.84	-.02	.07	-.03	.01
8. Quiero abandonar la escuela.	-.05	-.80	-.10	.13	-.06	.01
9. He pensado dejar la escuela.	.12	-.69	-.03	-.06	.07	-.08
6. Por más esfuerzo que hago por terminar la escuela creo que no lo lograré.	.10	-.69	.17	.03	.05	.02
10. La escuela es una pérdida de tiempo.	-.10	-.61	.08	-.01	-.31	.09
11. De reprobado dos o tres asignaturas al final del semestre, será mejor dejar la escuela y buscar trabajo.	-.04	-.60	-.09	.09	-.10	-.13
19. Cuando creo que los adultos no tienen la razón los desafío a que me demuestren lo contrario.	-.08	-.04	.89	.06	.03	-.01
18. No me dejo de los adultos cuando siento que no tienen la razón.	-.09	-.00	.78	-.01	-.10	-.06
20. Trato de desafiar a los profesores que han sido injustos conmigo.	.18	.04	.70	.01	.08	-.07
1. Cuando me agreden respondo inmediatamente a golpes.	-.00	.07	.04	.82	-.06	.02
2. Frecuentemente he tenido que pelear para defenderme.	-.04	-.11	.10	.80	.13	.06
4. Cuando me ofenden respondo inmediatamente y si es necesario hasta con golpes.	.09	.02	.00	.71	-.03	-.00
3. Me gusta participar en pleitos.	.02	-.12	-.09	.68	.05	-.11
13. Alguna vez he robado sin que nadie se dé cuenta.	-.05	.02	.03	-.09	-.85	-.10
14. He participado en pequeños robos sólo por experimentar que se siente.	.093	.06	-.01	.05	-.82	-.03
12. He participado en robos.	.09	-.21	-.04	-.05	-.68	.06
15. Es fácil tomar cosas ajenas porque las personas son descuidadas con sus objetos.	.00	-.06	.01	.03	-.61	-.00
21. Es divertido hacer ruido y alboroto en un lugar cuando todo está en silencio.	.02	-.10	-.02	-.08	.11	-.82
22. Cuando estoy aburrido en clase, inicio algún tipo de movimiento para divertirme.	.04	.02	.09	.01	-.04	-.80
23. Siento que a veces no puedo controlar mi impulso de hacer alguna travesura.	-.04	.07	.07	.11	-.15	-.69
24. Es divertido observar cuando los compañeros se pelean.	.07	-.04	.03	.29	-.26	-.33
No. de ítems (en negrilla saturaciones mayores a .30)	6	6	3	4	4	4
A	.80	.81	.76	.78	.75	.72

Método de extracción: Componentes principales. Método de rotación: Oblimin. La rotación convergió en 11 iteraciones. Componentes: C1: Grafiti, C2: Abandono escolar, C3: Conducta opositora desafiante, C4: Pleitos, C5: Robos y C6: Travesuras.

Tabla 7
Correlaciones entre los componentes

Componentes	C1	C2	C3	C4	C5	C6
C1	1					
C2	-.22**	1				
C3	.15*	-.02	1			
C4	.30**	-.20**	.20**	1		
C5	-.15*	.33**	-.12	-.18**	1	
C6	-.18**	.20**	-.20**	-.20**	.24**	1

Componentes: C1: Grafiti, C2: Abandono escolar, C3: Conducta opositora desafiante, C4: Pleitos, C5: Robos y C6: Travesuras.

Se contrasta el modelo de seis factores correlacionados por análisis factorial confirmatorio. El modelo se define con todos los seis factores correlacionados, salvo el de Conducta opositora desafiante con los de Abandono escolar y Robo que son independientes. Se observa que todos sus parámetros son significativos, oscilando la varianza explicada de los ítems de 21% a 82%, con una media 46.5% ($DE = 15.63\%$). Los índices de ajuste son de buenos ($\chi^2/gf = 1.50$, $PNCP = 0.63$ y $RMSEA = .04$) a adecuados ($GFI = .86$, $AGFI = .83$ y $FD = 1.91$), aunque el modelo se rechaza por la prueba chi-cuadrado ($\chi^2(311) = 465.68$, $p < .01$) (véase figura 1).

También el modelo se contrasta por la modalidad multigrupo entre ambos sexos. Todos los parámetros del modelo sin restricciones son significativos en ambas muestras y los índices de ajuste son de buenos ($\chi^2/gf = 1.31$, $PNCP = 0.79$ y $RMSEA = .04$) a adecuados ($FD = 2.35$, $GFI = .85$ y $AGFI = .80$), aunque el modelo se rechaza por la prueba chi-cuadrado ($\chi^2(622) = 813.66$, $p < .01$). Los valores de consistencia interna de los factores en hombres y mujeres son mayores a .70, ligeramente más altos en hombres, salvo en el factor de Grafiti (véanse figuras 2 y 3).

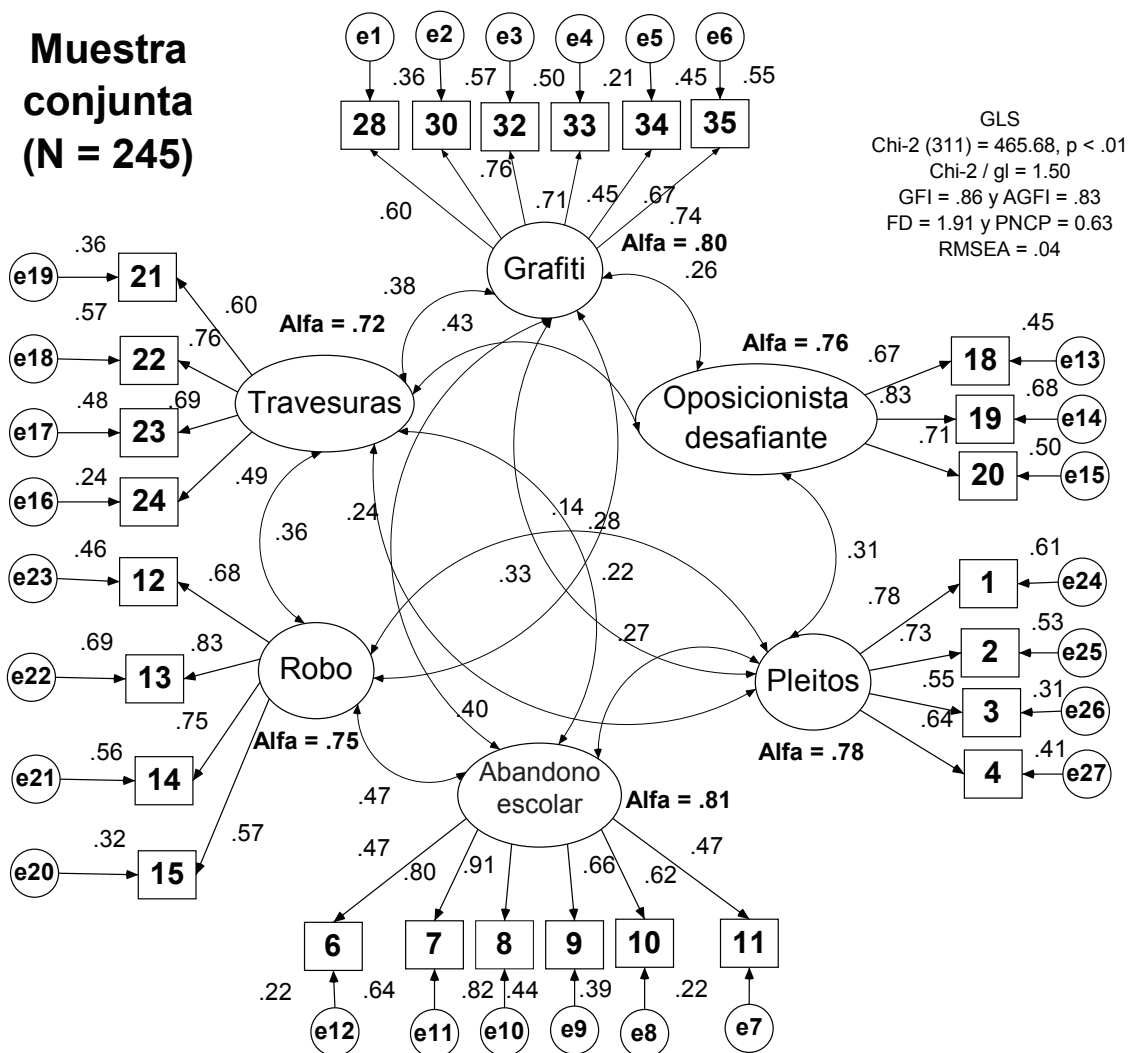


Figura 1. Modelo estandarizado sin restricciones en la muestra conjunta estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados.

**Hombres
(N = 114)**

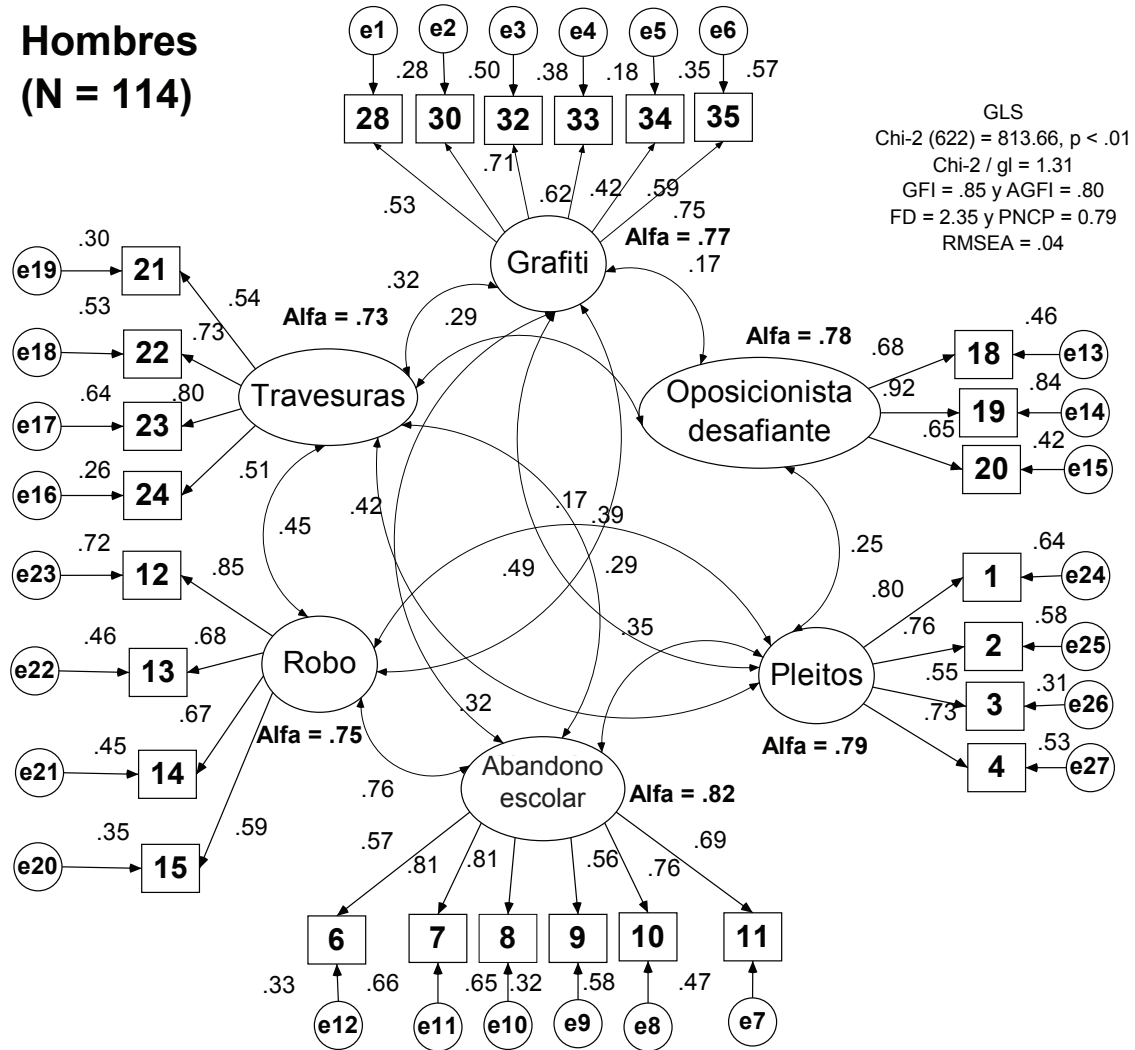


Figura 2. Modelo estandarizado sin restricciones en la muestra de hombres estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados.

**Mujeres
(N = 131)**

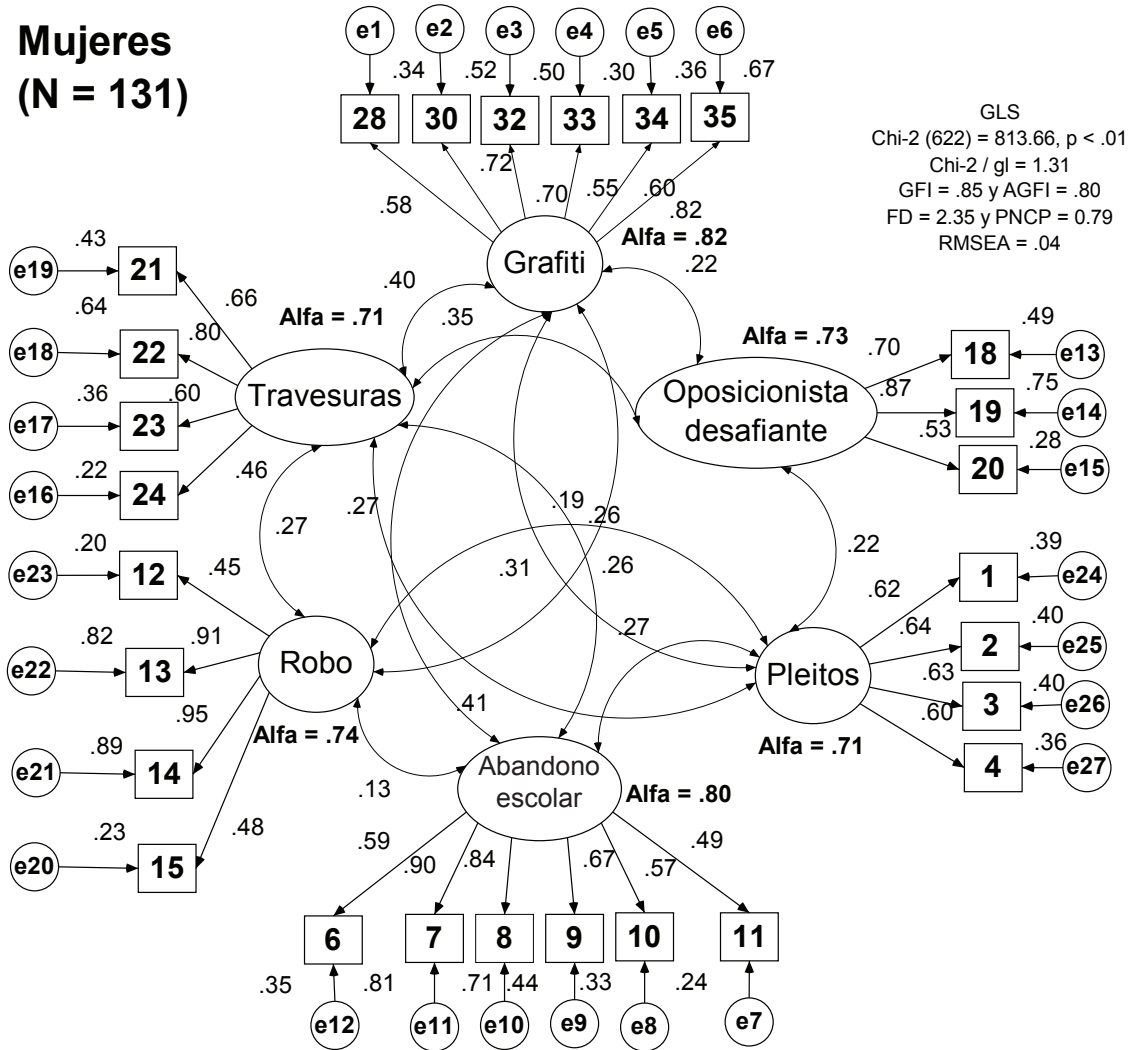


Figura 3. Modelo estandarizado sin restricciones en la muestra de mujeres estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados.

Tabla 8

Descriptivos de las distribuciones del puntaje total y los factores del ECODI27,segunda revisión y ajuste a una curva normal

Estadísticos	ECODI27-R2							
	Puntaje total	Grafiti	Abandono escolar	Oposi-cionista	Pleitos	Robo	Trave-suras	
<i>M</i>	116.88	26.74	28.00	11.13	15.53	19.33	16.16	
<i>DE</i>	11.92	4.12	3.03	2.96	3.59	1.53	3.26	
<i>S</i>	-0.76	-1.45	-2.12	-0.63	-0.62	-3.19	-0.70	
<i>C</i>	-0.02	1.51	5.27	-0.13	-0.32	12.42	-0.33	
Per-centiles	25	109	25	27	9	13	19	
	50	120	28	29	11	16	17	
	75	125	30	30	13	18	19	
Norma-lidad	Z_{KS}	1.82	3.35	3.98	1.88	1.94	6.38	2.02
	ρ	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00

$N = 245$. EE de $S = 0.16$ y EE de $C = 0.31$.

Descripción de las distribuciones

El puntaje total de la escala se define por la suma simple de 27 ítems, eliminando el ítem cinco de pleitos, 16 y 17 de Robo, 25, 26, 27, 29 y 31 de grafiti. La distribución del puntaje total de media 116.88 ($DE = 11.92$) es asimétrica negativa ($S = -0.76$, $EE = .16$), esto es, se concentra en puntuaciones por encima de la media, no ajustándose a una curva normal ($Z_{KS} = 1.82$, $\rho < .01$). La mediana corresponde a 120 y las puntuaciones varían de 82 a 135 (véase figura 4). Igualmente ocurre con las distribuciones de los factores, las cuales son asimétricas negativas y no se ajustan a una curva normal (véase tabla 8).

Se divide la puntuación de cada factor por su número de ítems para lograr un rango homogéneo de 1 a 5, como el que corresponde a los ítems, para poder interpretar las medias y comparar las mismas. Por la prueba de Friedman hay diferencia significativa entre los seis factores ($\chi^2(5, N = 245) = 455.59$, $\rho < .01$). Las medias más bajas aparecen en conducta opositora desafiante ($M = 3.71$), pleitos ($M = 3.88$) y travesuras ($M = 4.04$), que corresponden a una respuesta de bastante en desacuerdo (4). Las más altas aparecen en robo ($M = 4.83$), Abandono escolar ($M = 4.67$), que corresponden a una respuesta de totalmente en desacuerdo (5). El factor de Grafiti ($M = 4.46$) se ubicaría en una posición intermedia entre ambos grupos (véanse tabla 9 y figura 5).

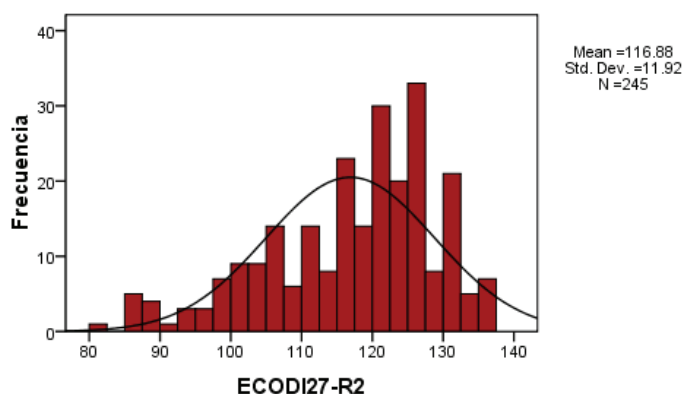


Figura 4. Histograma del puntaje total del ECODI-27-R2.

Tabla 9

Contraste de tendencia central por la prueba de Friedman

Factores*	Descriptivos						Friedman		
	N	M	DE	Min	Max	RM	χ^2	gl	p
Grafiti	245	4.46	0.69	2.00	5	3.90	455.59	5	.00
Abandono escolar	245	4.67	0.50	2.00	5	4.35			
Oposicionista	245	3.71	0.99	1.00	5	2.39			
Pleitos	245	3.88	0.90	1.25	5	2.57			
Robo	245	4.83	0.38	2.25	5	4.99			
Travesuras	245	4.04	0.82	1.75	5	2.80			

* Rango homogeneizado al de los ítems de 1 a 5.

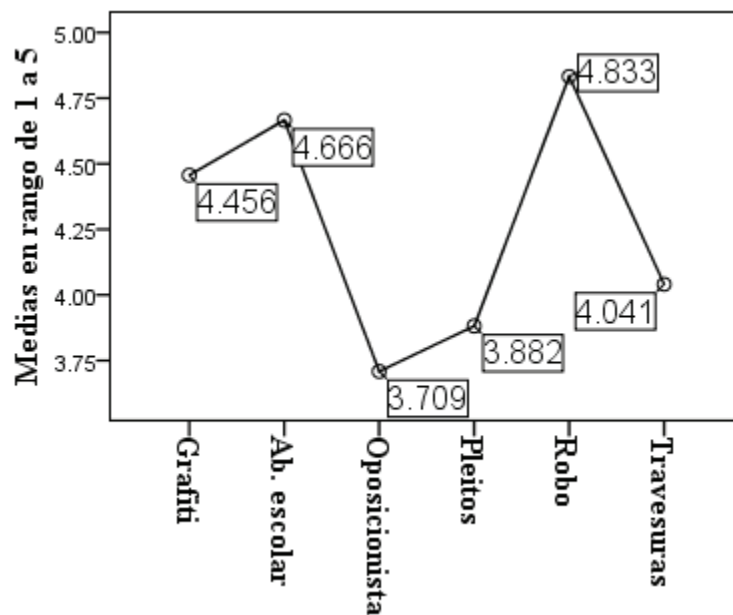


Figura 5. Medias en un rango homogeneizado de los seis factores.

Tabla 10
Diferencia de tendencia central por sexos

ECODI27-R2	Sexo	Descriptivos				Mann-Whitney		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>RM</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Puntaje total	H	114	113.32	12.48	101.34	4997.5	-4.47	.00
	M	131	119.98	10.52	141.85			
Graffiti	H	114	25.96	4.35	108.13	5772	-3.17	.00
	M	131	27.41	3.80	135.94			
Abandono escolar	H	114	27.50	3.44	113.25	6355.5	-2.14	.03
	M	131	28.43	2.56	131.48			
Oposicionista desafiante	H	114	10.55	3.10	109.72	5953	-2.75	.01
	M	131	11.63	2.76	134.56			
Pleitos	H	114	14.36	3.79	100.70	4925	-4.62	.00
	M	131	16.54	3.08	142.40			
Robo	H	114	19.07	1.76	111.67	6175	-3.03	.00
	M	131	19.56	1.27	132.86			
Travesuras	H	114	15.88	3.32	116.66	6744.5	-1.32	.19
	M	131	16.41	3.20	128.52			

Relación con las variables sociodemográficas

Las mujeres tienen promedios más altos (menos rasgos disociales) en el puntaje total y cinco factores que los hombres. En el factor de travesuras los promedios son estadísticamente equivalentes (véase tabla 10).

La edad y el orden de nacimiento son independientes de puntaje total y los seis factores del ECODI27-R2. El número de hermanos tiene correlación negativa con el puntaje total y los factores de abandono escolar, robo, pleitos y travesuras. A menor número de hermanos, menor tendencia a la conducta disocial, abandonar los estudios, cometer robos, meterse en pleitos y hacer travesuras (véase tabla 11).

Se crea una variable ordinal sumando las variables de las ocupaciones de ambos padres, dando valor 1 a trabajador no cualificado, 2 a trabajador especializado, 3 a comerciante y 4 a trabajador profesional en el caso de los padres, y dando valor 0 a ama de casa, 1 a trabajadora no cualificada, 2 a trabajadora técnica, 3 a comerciante y 4 a trabajadora profesional en el caso de las madres. La puntuación varía de 1 (padre trabajador manual y madre ama de casa) a 8 (ambos padres profesionistas). A esta variable se le denomina nivel de ingresos familiares (NIF). El puntaje total del ECODI27-R2 ($r = .16, p = .03$) y los factores de Pleitos ($r = .20, p < .01$) y Graffiti ($r = .18, p = .01$) correlacionan directamente con el nivel de ingresos familiares. A mayor nivel de ingresos, mayor puntuación, esto es, menos rasgos disociales (véase tabla 11).

Tabla 11

Correlaciones con edad, número de hermano y orden de nacimiento entre los hermanos

ECODI27-R2		Edad	Número de hermanos	Lugar de nacimiento	Ingresos familiares
Puntaje total	r_s	-.11	-.23	-.03	.16
	p	.10	.00	.69	.03
	n	219	241	207	189
Grafiti	r_s	-.08	-.09	.06	.18
	p	.24	.17	.37	.01
	n	219	241	207	189
Abandono Escolar	r_s	-.12	-.23	-.07	.12
	p	.08	.00	.31	.10
	n	219	241	207	189
Conducta oposicionista desafiante	r_s	-.02	-.10	-.07	-.04
	p	.78	.13	.35	.55
	n	219	241	207	189
Pleitos	r_s	-.07	-.18	-.06	.20
	p	.29	.00	.38	.00
	n	219	241	207	189
Robo	r_s	.01	-.22	-.03	.14
	p	.87	.00	.69	.06
	n	219	241	207	189
Travesuras	r_s	-.04	-.13	.03	.06
	p	.56	.04	.62	.43
	n	219	241	207	189

En relación con la ocupación del padre (comerciante, trabajador manual, técnico o profesional), sólo hay diferencia significativa en el factor de pleitos entre los cuatro grupos. Los hijos de trabajadores técnicos y manuales tienen los promedios más bajos (más tendencia a los pleitos) y los hijos de profesionistas poseen el promedio más alto (menos tendencia). En relación con la ocupación de la madre (ama de casa, comerciante, trabajadora manual, técnica o profesional) sólo hay diferencia significativa

en el factor de grafiti entre los cinco grupos. Los hijos de amas de casa tienen el promedio más bajo (más tendencia al grafiti callejero) y los de madres profesionistas el más alto (menos tendencia al grafiti callejero). En relación con el familiar con el que vive el adolescente (ambos padres, madre sola o padre solo), los valores de tendencia central son estadísticamente equivalentes entre los tres grupos en el puntaje total y los seis factores de ECODI27-R2 (véanse tabla 12 y 13).

Tabla 12

Valores de la prueba de contraste de tendencia central de Kruskal-Wallis

Variables	K-W	Puntaje Total	Grafiti	Abandono escolar	Oposicionista	Pleitos	Robo	Travesuras
Ocupación del padre	χ^2	4.45	3.91	4.63	4.94	9.21	5.27	1.71
	df	3	3	3	3	3	3	3
	p	.22	.27	.20	.18	.03	.15	.63
Ocupación de la madre	χ^2	7.15	10.40	3.18	0.46	8.43	4.85	4.25
	df	4	4	4	4	4	4	4
	p	.13	.03	.53	.98	.08	.30	.37
Con quien vive	χ^2	0.22	1.59	0.61	1.02	0.32	2.13	0.31
	df	2	2	2	2	2	2	2
	p	.89	.45	.73	.60	.85	.34	.85

Tabla 13

Diferencia de tendencia central en el factor de Pleitos por grupos de Ocupación del Padre y en el factor de Grafiti por grupos de Ocupación de la Madre

Ocupación	Categorías	Descriptivos				K-W		
		N	M	DE	RM	χ^2	gl	p
Del padre	Trabajador no cualificado	115	15.35	3.57	93.79	9.21	3	.03
	Trabajador especializado	22	14.64	3.12	79.00			
	Comerciante	34	16.03	3.57	105.76			
	Trabajador profesional	24	17.25	2.66	124.58			
	Total	195	15.62	3.47				
De la madre	Ama de casa	155	26.29	4.31	109.56	10.40	4	.03
	Trabajadora no cualificada	36	27.14	4.13	126.35			
	Trabajadora técnica	19	27.16	3.40	121.95			
	Comerciante	7	27.43	4.68	134.00			
	Trabajadora profesional	17	29.18	1.29	159.38			
	Total	234	26.74	4.13				

Discusión

Conforme con el objetivo del estudio se logra obtener la estructura de seis factores correlacionados con 27 ítems (contando de 3 a 6 indicadores cada factor) con un ajuste adecuado en términos generales y consistencia interna alta en los seis factores. Como se pretendía se fortalece el factor de grafiti que pierde el ítem más débil, como evidencian las versiones anteriores (Moral & Pacheco, 2010a, en prensa), el ítem 27 “*el grafiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar*”, pero gana cuatro nuevos. Ahora resulta un factor con consistencia interna alta y uno de los más correlacionados con el resto de la escala. En esta nueva versión se acorta el factor de robo que pierde dos ítems, el de pleitos que pierde otro ítem y el de travesuras que también uno. Así, al incorporarse cuatro nuevos y perderse cuatro de la primera versión (Moral & Pacheco, 2010a), se logra mantener los 27 ítems que dan nombre a la escala.

Desde el análisis de contenido aplicado a la grabación del grupo focal sobre el grafiti llevado a cabo con los estudiantes de primer semestre de diseño gráfico, se generó una categoría de

modalidad de grafiti con tres subcategorías: violento, territorial y artístico. El *graffiti violento* se realiza como un acto de rebeldía, desafío a la autoridad y autoafirmación personal. El *graffiti territorial* es realizado por miembros de bandas con los símbolos que les son propios para identificar su territorio, comunicarse entre sí o provocar a otras bandas. En ambas modalidades no se pide permiso, se vive mucha emoción “pura adrenalina” y se evita a las autoridades. El *graffiti artístico* tiene una finalidad expresiva y decorativa, usualmente quienes lo practican piden permiso para pintar bardas, y tiene mayor calidad que las dos modalidades anteriores. No obstante, esta tipología no se consideró a la hora de seleccionar los nuevos ítems del factor de grafiti, ya que se pretendía que éste fuese unidimensional dentro del ECODI27, como finalmente se logra. Al analizar el contenido de los ítems retenidos, no hay indicios del grafiti artístico ni del territorial, pero sí claramente del violento, lo cual es consonante con el constructo de conducta disocial que pretende medir la escala.

En estudios previos, en los que adolescentes infractores y pandilleros eran parte sustantiva de la muestra (Moral & Pacheco, 2010a, Moral,

2010), el factor de grafiti presentó correlación moderada con robos y vandalismo. Esto se señalaba como un hecho no esperado y que podría reflejar aspectos culturales de los pandilleros en el noroeste de México y quizá se generalice a otros lugares y culturas, especialmente en el suroeste de Estados Unidos de América. Así, el grafiti aparece como una conducta disruptiva, muy asociada con el robo y vandalismo, y no como una conducta artística o de expresión cultural, como ya antes se indicó. En este estudio con sólo adolescentes escolarizados el factor de grafiti está teñido esencialmente de la modalidad de grafiti agresivo, y sigue correlacionando con el factor de robo.

Con esta nueva versión el factor de pleitos es más homogéneo en contenido y adecuado para un contexto escolar que es en el que se está estudiando la escala. Precisamente, en el espacio de convivencia de la escuela, no hay armas, existiendo un fuerte control al respecto, de ahí que el ítem que el factor pierde es el referente a portar armas para defenderse.

También debe señalarse que, al estar integrada la muestra por estudiantes, se va debilitando el factor de robo, debido a la baja frecuencia de esta conducta dentro de la población objeto de estudio. En el estudio original, en el que incluyó una muestra de menores delincuentes, aparte de otra de estudiantes, el factor de robo era el que incluía mayor número de ítems y poseía mayor consistencia (Moral & Pacheco, 2010a, 2010b).

Como en estudios previos el factor de travesuras es el más relacionado con los demás, el único que muestra distribución normal y equivalencia entre ambos sexos, además su promedio es de los más bajos, lo cual indica que son conductas relativamente frecuentes y adaptativas entre estos adolescentes escolarizados. Contrario al factor de robo que tiene el promedio más alto y distribución con marcada asimetría hacia los valores altos o de desacuerdo con este tipo de conducta.

Como se esperaba en esta población de estudiantes la distribución del puntaje total y los factores, salvo el de travesuras, son asimétricas negativas. Esto refleja que los rasgos disociales son poco comunes frente rasgos de personalidad como la impulsividad (Ray, Poythress, Weir & Rickelm, 2008). Por lo tanto, la escala debe estandarizarse por los percentiles en lugar de la media y la desviación estándar.

Aparte de reflejar un bajo nivel de rasgos disociales entre adolescentes escolarizados (Juárez et al., 2005), estas puntuaciones bajas también podrían deberse a un sesgo de respuesta relacionado con la falta de sinceridad o deseabilidad social. En el estudio original (Pacheco & Moral, 2010) el puntaje total del ECODI27 presentó una correlación baja con deseabilidad social en la muestra de estudiantes ($n = 648$, $r = -.13$, $p < .01$), así como los factores de travesuras, conducta opositora desafiante y abandono escolar; y en la muestra de infractores sólo correlacionan los factores de conducta opositora desafiante y travesuras ($r = -.18$, $p < .03$, en ambos). Este constructo se midió con la escala de Sinceridad del Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI; Eysenck y Eysenck, 1990), la cual evalúa esencialmente el componente de manejo de la impresión (Paulhus, 2002). No obstante, la correlación del ECODI27 fue moderada con deseabilidad social, al medirse el constructo con el Inventario balanceado de deseabilidad social al responder (BIDR; Paulhus, 1998) tanto en una muestra de estudiantes de preparatoria (Moral & Pacheco, en prensa) como en una muestra de adolescentes que viven en colonias con alto índice de delitos y pandillas (Moral & Ortiz, 2011), especialmente con el factor de manejo de la impresión. Por lo tanto, el instrumento de medida que presenta cierto sesgo en relación con el manejo de la impresión que se evidencia con instrumentos confiables, es consonante con el constructo y se observa con otros instrumentos de medida (Echeburúa, Amor & Corral, 2003; Rogers et al., 2002).

Conforme a la expectativa (Garaigordobil, 2005; Zahn, Chirtcliff, Marceau, 2008) y como evidencia de validez los hombres reportan significativamente más rasgos de conducta disocial (menor promedio en el ECODI-27-R2) que las mujeres. Estas diferencias entre los sexos, en la literatura especializada, se vienen atribuyendo a los rasgos de impulsividad y agresividad diferenciales en relación con la adaptación a los roles socio-biológicos de caza y defensa territorial en el varón y crianza en la hembra (Bonilla & Fernández, 2006); asimismo, a la socialización y control social que socavan y desincentivan los rasgos de agresividad, impulsividad y rebeldía en la mujer, pero no tanto en los varones, se pone de manifiesto especialmente en las guarderías (Kaplan, 2003).

La conducta antisocial disminuye en intensidad y gravedad con la edad (APA, 2000; Benjet et al., 2010). La persona al ir madurando y envejeciendo se vuelve más empática, controlada y responsable en comparación con su comportamiento en la adolescencia y la juventud. En parte se debe a la disminución con la edad de la impulsividad, agresividad y tendencia a la rebeldía (Hare, 2003; Millon, 2004). No obstante, por el rango limitado de la muestra (de 14 a 18 años), este efecto no es evidente (Eisenberg, 2005; Garaigordobil, 2005; Miller et al., 2010). Así los participantes se hallan en la adolescencia que constituye la etapa de la vida de mayor vitalidad y rebeldía (Bonilla & Fernández, 2006; Herrero, Ordoñez, Salas & Colom, 2002).

Un mayor número de hermanos sí correlaciona con mayores rasgos disociales, pero no así el orden de nacimiento. El mayor número de hermanos actúa a través de los menores recursos de la familia, menor control paterno, al trabajar ambos padres en largas jornadas y el ejemplo de los hermanos mayores si éstos se hallan metidos en pandillas o tienen amigos pandilleros (Silva, 2003). Además, este correlato es de los más constantes, junto al sexo y el barrio, en diversos estudios (Barak, 2009;

Garaigordobil, 2005). El orden de nacimiento no está claramente asociado con conducta disocial y varía de una investigación a otra, especialmente, en muestras de estudiantes, en las cuales el número de casos es bajo (Bègue & Roché, 2005; Lalumière, et al., 2004).

Se esperaba que aquéllos que viven con ambos padres mostraran menos rasgos disociales que aquéllos que viven con sólo uno de los padres, lo que no se confirma. Si consideramos que el porcentaje de divorcios es bajo en México, en torno al 13% y que el reporte de violencia es alto (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2008), esto podría reflejar un nivel importante de conflicto dentro de las familias mexicanas integradas por ambos padres que se refleja en problemas de conducta en los hijos. Por lo tanto, la familia nuclear no constituye un factor protector frente a las familias monoparentales en las cuales usualmente están presentes los abuelos (Consejo Nacional de Población, 2010).

En la literatura especializada se atribuye la menor presencia de rasgos disociales entre hijos de profesionistas al mayor ingreso económico familiar y posibilidad de vivir en barrios residenciales en los cuales hay menor presencia o total ausencia de pandillas frente a los hijos de padres con trabajos no cualificados que residen en barrios populares con presencia importante de delincuencia y pandillas (Mobilli & Rojas, 2006; Silva, 2003), como ocurre en la ciudades del norte de México (Cerdeña, 2009). Precisamente, al crear la variable de nivel de ingresos familiares a partir de las ocupaciones de ambos padres se confirma esta asociación.

En relación con las ocupaciones, se observa menos tendencia a los pleitos entre hijos de padres profesionistas y a practicar el grafiti entre hijos de madres profesionistas frente a padres con trabajos técnicos o no cualificados y amas de casa. Lo primero podría atribuirse a un aspecto de educación, modales y forma de resolver conflictos donde el padre es el modelo de identidad y conducta para los

jóvenes. Lo segundo al ingreso familiar, ya que al parcializar el efecto de esta variable por análisis de covarianza la diferencia de medias deja de ser significativa ($F(1, 189) = 0.36, p = .84$). Precisamente en las familias donde hay amas de casa su valor en la variable de nivel de ingresos familiares desciende.

Como limitaciones del estudio debe señalarse el carácter no probabilístico de la muestra. Aunque su tamaño grande nos permite alcanzar potencia alta en las pruebas de contraste, toda generalización debe manejarse como una hipótesis aplicable a una población semejante, donde el participante promedio es un estudiante de preparatoria pública con 15 años de edad, que vive con ambos padres, pertenece a clase media-baja, su padre tiene un empleo como trabajador no cualificado, su madre es ama de casa y tiene dos hermanos. Debe señalarse que este participante promedio es bastante representativo de la población estudiada (Secretaría de Educación Pública del estado de Baja California, 2011). La naturaleza de los datos es de autoinforme. Con entrevistas de preguntas abiertas, escalas de observación, pruebas proyectivas o registros psicofisiológicos, los resultados podrían diferir y se requeriría una teoría de la conducta humana para su interpretación. Finalmente se carece de una medida de manejo de la impresión para controlar su sesgo en los contrastes.

En conclusión, la escala logra conservar 27 ítems a costa de perder cuatro e incorporar otros cuatro nuevos para el factor de grafiti. Este factor alcanza consistencia interna alta y es uno de los más correlacionados con los restantes. La escala también conserva sus seis factores correlacionados, todos ellos con valores de consistencia interna altos, distribuciones sesgadas hacia los valores altos (menores rasgos disociales), salvo Travesuras

que presenta distribución normal, siendo el ajuste de este modelo estructural adecuado a los datos. Se reduce el factor de Robo, Pleitos y Travesuras, ajustándose más su contenido al ámbito escolar. Los hombres reportan significativamente más rasgos disociales, asimismo, los rasgos disociales correlacionan con mayor número de hermanos y menor ingreso familiar, lo que proporciona evidencias de validez. Resulta independiente del orden de nacimiento, como también se observa en otros estudios, cuando esta variable sociodemográfica está más asociada con desviaciones sexuales (Lalumière et al., 2005) y homosexualidad (Cantor, Blanchard, Paterson & Bogaert, 2002). También es independiente de la edad, lo que se atribuye al rango reducido de edades dentro del periodo adolescente. Así se trata de una escala confiable y válida con mejoras con respecto a las dos versiones anteriores, y más adaptada al contexto escolar.

Se sugiere estudiar esta versión en relación con la deseabilidad social, como el inventario BIDR (Paulhus, 1998), para establecer alguna regla de corrección, y con criterios clínicos, como la Entrevista Clínica Estructurada para trastornos del Eje I (SCID-I; First, Spitzer, Gibbon & Williams, 1997), para contrastar su validez criterial y el punto de corte de definición de caso; asimismo, establecer los baremos de la escala por medio de percentiles, empleando un muestreo probabilístico entre escolares de educación media superior y menores infractores. Una vez que se posea la regla de corrección en relación con la deseabilidad social, los baremos poblacionales y punto de corte para definir un caso, esta escala confiable y válida resultará de gran utilidad en el contexto clínico, escolar e incluso forense entre adolescentes mexicanos. Finalmente, se desea estimular el estudio del ECODI27 en otros países de habla hispana.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition, text revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Barak, G. (2009). *Criminology: An integrated approach*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publisher.
- Bègue, L., & Roché, S. (2005). Birth order and youth delinquent behaviour testing the differential parental control hypothesis in a French representative sample. *Psychology, Crime & Law*, 11, 73-85.
- Benjet, C., Borges G., Medina, M.E., Blanco, J., Rojas, E., Fleiz, C., Méndez, E., Zambrano, J. & Aguilar, S.A. (2009). La Encuesta de Salud Mental en Adolescentes de México. En J. Rodríguez, R. Kohn & S.A. Aguilar (Eds.). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe* (pp. 90-100). Washington, DC: PAHO.
- Benjet, C., Borges, G., Medina, M.E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 32(2), 155-163.
- Benjet, C., Borges, G. & Medina, M.E. (2010). Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: childhood, adolescence and adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 44, 732-740.
- Bonilla, J. & Fernández, S. (2006). Neurobiología y Neuropsicología de la conducta antisocial. *Psicología Clínica, Legal y Forense*, 6, 67-81.
- Cantor, J.M., Blanchard, R., Paterson, A.D. & Bogaert, A.F. (2002). How many gay men owe their sexual orientation to fraternal birth order? *Archives of Sexual Behavior*, 31, 63-71.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15, 319-333.
- Cerda, P. (2009). *Violencia y Ciudad*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares*. México, DF: CONAPO.
- Cronbach, L.J. & Shavelson, R.J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement* 64, 391-418.
- Diamond, G. & Josephson A. (2005). Family-based treatment research: a 10-year update. *Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatry*, 44, 872-887.
- Echeburúa, E., Amor, P.J. & Corral, P. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 503-522.
- Eisenberg, N. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 235-260.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, S.B.G. (1990). *EPI. Cuestionario de Personalidad*. Madrid: TEA.
- First, M.B., Spitzer, R.L., Gibbon, M. & Williams, J.B.W. (1997). *Structured clinical interview for DSM-IV axis I disorders-clinician version (SCID-CV)*. Washington, DC: American Psychiatric Association Press.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta Antisocial durante la adolescencia: Correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13, 197-215.
- Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, M.L., Fleiz, C. & Medina, M.E. (2005). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997-2003. *Salud Mental*, 28(3), 60-68.
- Hare, R.D. (2003). *Hare psychopathy checklist-revised (PCL-R). Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Herrero, O., Ordoñez, F., Salas, A. & Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema* 14, 340-343.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2008). *Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares*. Aguascalientes: INEGI.
- Kaplan, H. (2003). Social psychological perspectives on deviance. En J. Delamater (Ed.). *Handbook of social psychology* (pp. 451-478). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Lalumière, L.M., Harris, G.T., Quinsey, V.L. & Rice, M.E. (2004). Sexual deviance and number of older brothers among sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 10, 5-15.
- Martins-da Cruz, D. & Costa, M.T. (2008). Graffiti and graffitiing – what kind of communication is that? *LINHAS*, 9(2), 95-112.
- López, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández V. & López, J.A. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21, 353-358.
- Miller, S., Malone, P.S. & Dodge, K.A. (2010). Developmental trajectories of boys' and girls' delinquency: sex differences and links to later adolescent outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1021-1032.
- Millon, T. (2004). *Personality disorders in modern life*. London: John Wiley and Sons.
- Mobilli, A. & Rojas, C. (2006). Aproximaciones al adolescente con trastorno de conducta disocial. *Investigación en Salud*, 8(2), 121-128.
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero & M.T. González (Eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 445-528). México, DF: Trillas.

- Moral, J. (2010). Validación de la Escala de Conducta Disocial (ECODI27) en una muestra probabilística de adolescentes mexicanos. *Perspectivas sociales*, 12(2), 41-68.
- Moral, J. & Ortiz, H. (2011). Modelos predictivos por género de conducta disocial en dos colonias populares. *Salud Mental*, 34(3), 227-235.
- Moral, J. & Pacheco, M.E. (2010a). Propiedades psicométricas de una Escala de Conducta Disocial en adolescentes del noreste de México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 199-221.
- Moral, J. & Pacheco, M.E. (2010b). Consistencia interna y validación de la estructura factorial de la Escala de Conducta Disocial (ECODI27) en tres muestras distintas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 20, 15-29.
- Moral, J. & Pacheco, M.E. (en prensa). Revisión de la Escala de Conducta Disocial de 27 Reactivos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 23.
- Musitu, G. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Pacheco, M.E. & Moral, J. (2010). Distribución, punto de corte y validez de la Escala de Conducta Disocial (ECODI27). *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 7(18), 7-16.
- Paulhus, D.L. (1998). *Manual for balanced inventory of desirable responding: Version 7 (BIDR-7)*. Multi-Health Systems, Toronto, ON.
- Pauhlus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. En H. Brau, D. Jackson & D.E. Wiley (Ed.). *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp.46-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ray, J.V., Poythress, N.G., Weir, J.M. & Rickelm, A. (2008). Relationships between psychopathy and impulsivity in the domain of self-reported personality features. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 83-87.
- Rogers, R., Vitacco, M.J., Jackson, R.L., Martin, M., Collins, M. & Sewell, K.W. (2002). Faking psychopathy? An examination of response styles with antisocial youth. *Journal of Personality Assessment*, 78, 31-46.
- Santrock, J.W. (2008). A topical approach to life-span development. En *Moral development, values, and religion: Antisocial Behavior* (pp. 491-495). Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública del estado de Baja California. (2011). *Estadísticas por niveles educativos. Fin 2009-2010*. Mexicali: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, A. (2003). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México: Pax.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo* (4ª edición). México, DF: Trillas.
- Yogan, L.J. & Johson, L.M. (2006). Gender differences in jail art and graffiti. *The South Shore Journal*, 1, 31-52.
- Zahn, C., Chirtcliff, E.A. & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303.

Anexo
Escala de Conducta Disocial (ECODI)

Indique en qué grado está conforme con cada una de las siguientes afirmaciones que describen su comportamiento habitual.

TA	BA	nAnD	BD	TB
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Afirmaciones que describen su conducta habitual

Conformidad

TA BA nAnD BD TD

1. Cuando me agreden respondo inmediatamente a golpes.
2. Frecuentemente he tenido que pelear para defenderme.
3. Me gusta participar en pleitos.
4. Cuando me ofenden respondo inmediatamente y si es necesario hasta con golpes.
5. Es necesario andar armado porque estás expuesto a que en cualquier momento te puedan agredir.
6. Por más esfuerzo que hago por terminar la escuela creo que no lo lograré.
7. La escuela no es para mí.
8. Quiero abandonar la escuela.
9. He pensado dejar la escuela.
10. La escuela es una pérdida de tiempo.
11. De reprobar dos o tres asignaturas al final del semestre, será mejor dejar la escuela y buscar trabajo.
12. He participado en robos.
13. Alguna vez he robado sin que nadie se dé cuenta.
14. He participado en pequeños robos sólo por experimentar qué se siente.
15. Es fácil tomar cosas ajenas porque las personas son descuidadas con sus objetos.
16. Me gusta planear robos.
17. He estado involucrado en actividades que dañan la propiedad ajena como: autos, casas, edificios públicos y objetos.
18. No me dejo de los adultos cuando siento que no tienen la razón.
19. Cuando creo que los adultos no tienen la razón los desafío a que me demuestren lo contrario.
20. Trato de desafiar a los profesores que han sido injustos conmigo.

Afirmaciones que describen su conducta habitual

Conformidad

TA BA nAnD BD TD

21. Es divertido hacer ruido y alboroto en un lugar cuando todo está en silencio.
22. Cuando estoy aburrido en clase, inicio algún tipo de movimiento para divertirme.
23. Siento que a veces no puedo controlar mi impulso de hacer alguna travesura.
24. Es divertido observar cuando los compañeros se pelean.
25. Alguna vez he participado en grafiti con mis amigos.
26. Me emociona subir a edificios muy altos para grafitear.
27. El grafiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar.
28. Entre mayor riesgo se presente cuando grafiteas, la emoción aumenta.
29. El grafiti debe ser reconocido como una actividad artística.
30. Cuando grafiteas, por lo general, buscas espacios públicos.
31. Te irrita que grafiteen encima de alguna creación tuya.
32. Te sientes más confiado cuando grafiteas en grupo que cuando estás solo.
33. El tener permiso de las autoridades para grafitear hace que se pierda la emoción.
34. Me gusta que reconozcan mi firma en grafiti.
35. Me gustan las bardas recién pintadas para marcar mi firma (grafiti).

Características académicas, cognoscitivas y emocionales de estudiantes universitarios de primer ingreso

Daniel González Lomelí*
Sandra Castañeda Figueiras**
María de los Ángeles Maytorena Noriega*

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con el propósito de evaluar los indicadores académicos y psicológicos que poseen los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora, durante su primer ciclo escolar universitario. Se seleccionó de forma aleatoria a estudiantes de 11 licenciaturas en cinco unidades regionales de la institución, con el fin de identificar su perfil de ingreso en función de las respuestas dadas a una serie de instrumentos de medición, en los que se evalúan variables tales como el uso de estrategias de autorregulación y de certeza vocacional.

La muestra comprende un total de 425 estudiantes distribuidos en las diferentes unidades académicas de esta universidad, así mismo, se seleccionaron en la Unidad Regional Norte, las carreras de Mercadotecnia y Químico Biólogo en el campus de Caborca, y dentro de esa mis unidad, pero en el campus Nogales a la licenciatura en Comunicación Organizacional; en la Unidad Regional Centro se seleccionaron las carreras de Economía, Trabajo Social, Lingüística, Tecnología Electrónica, Medicina e Ingeniería Civil y en la Unidad Regional Sur (campus Navojoa) fueron las carreras de Administración e Ingeniería en Sistemas de Información las seleccionadas.

Los resultados reflejan la necesidad de preparar a los estudiantes de forma directa o a través de los maestros en el desarrollo de estrategias de autorregularización que los lleven a un aprendizaje efectivo, esto, en combinación con una orientación a sus metas personales y académicas, como estudiantes universitarios y futuros profesionales de la disciplina en la que se están formando.

Abstract

In order to evaluate some of the academic and psychological indicators have new students to college in northwest Mexico, during their first academic school year is randomly selected students from 11 degrees in five regional units the institution to identify the income profile depending on the answers to a series of measurement instruments that assess variables such as the use of self-regulation strategies and career certainty. A total of 425 students majoring in Marketing and Biological Chemistry campus Caborca, Hermosillo on campus were selected races of Economics, Social Work, Linguistics, Electronics Technology, Medical and Civil Engineering; Navojoa on campus belong to the races administration and Information Systems Engineering and the Nogales campus bachelor's degree in Organizational Communication. The results reflect the need to prepare students directly or through teachers in the development of self-regulation strategies that will lead to effective learning in combination with an orientation to their personal and academic goals, as college students and future professional discipline in which they are forming.

*Universidad de Sonora

**Universidad Nacional Autónoma de México

Palabras clave: autorregulación, certeza vocacional, evaluación de estudiantes, contexto universitario.

Keywords: self-regulation, vocational certainty, students assessment, university context.

En este reporte se presentan los resultados de la investigación sobre las variables certeza vocacional y uso de estrategias de autorregulación y cómo afectan al desempeño académico en el marco de la medición cognitiva del aprendizaje y la identificación de los factores que inciden en el aprendizaje complejo.

Dentro del concepto de Medición Cognitiva del Aprendizaje, Castañeda (2002) enfatiza la importancia de las características y ventajas de los sistemas orientados cognitivamente frente a los sistemas educativos no orientados cognitivamente y señala que los productos del aprendizaje son concebidos, dentro de esta perspectiva, como “desarrollos graduales de habilidad cognitiva” (p. 64), de ahí que ubicar dónde se encuentra el estudiante en su proceso de aprendizaje, a partir de un modelo de desarrollo de habilidad cognoscitiva, sea necesario para la prescripción de experiencias de aprendizaje a la medida, a partir de proveer información diagnóstica.

Se puede afirmar que la medición de la calidad de los resultados de aprendizaje es una forma de medición cognoscitiva dado que el producto que el examinando genera cuando se enfrenta a los reactivos es lo que el examinador usa como evidencia para determinar el logro alcanzado. La investigación ha establecido que la cognición siempre es un proceso situado a un dominio -lo que cualifica, en la práctica, a un dominio de contenido específico (como puede ser el de la medicina, el de la ingeniería, el derecho o el de la psicología)- es su extrema dependencia de sus particularidades, haciendo necesario atender no nada más al conocimiento involucrado, sino también, a las demandas en las cuales la cognición situada toma lugar.

En el caso de la Universidad de Sonora la estrategia de admisión de estudiantes a los diferentes programas de licenciatura ha tenido varias versiones, desde la aceptación de los estudiantes en forma masiva, hasta la aplicación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) de

Backhoff y Tirado (1994), pasando por cursos propedéuticos, donde los estudiantes tienen su primer acercamiento a la forma en que se lleva a cabo el currículo localmente, a través de pláticas y conferencias que los profesores sostienen con los aspirantes a ingresar a las diversas licenciaturas.

El proceso de ingreso a la Universidad de Sonora incluye, además del promedio de bachillerato y la evaluación de conocimientos disciplinares, la aplicación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) de Backhoff y Tirado (1992) instrumento elaborado para “evaluar los conceptos estructurales y destrezas cognitivas que dan soporte al conocimiento que un estudiante debe tener antes de ingresar al nivel de educación superior” (p. 50) su principal objetivo es predecir el éxito académico de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, así como diagnosticar el nivel de escolaridad básica que poseen.

Desde hace tiempo existen estudios que informan sobre la calidad de la ejecución de los estudiantes al responder al EXHCOBA. Por ejemplo, González (2002) afirma que los aspirantes a ingresar a una licenciatura en psicología, que presentaron el examen en el año de 1996, lograron obtener sólo 48% de aciertos en promedio; así mismo, observó una relación negativa directa entre el grado de dificultad de los contenidos medidos y el porcentaje de aciertos. Es decir, a mayor dificultad de los contenidos evaluados, menos aciertos. Otros autores (Bachkoff & Tirado, 1993) obtuvieron resultados similares en otra universidad del noroeste de México.

Durante el ciclo escolar 1997-1998 González (op.cit.) refiere que la ejecución de los solicitantes a ingresar a alguna de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales, fue por debajo del 50% de aciertos en el EXHCOBA, mientras que González-Lizárraga (1999) identifica que para los semestres 1997-1 al 1998-2 las mejores ejecuciones en el EXHCOBA

fueron para los aspirantes a la licenciatura en Física (más de 70% de aciertos), seguidos por los estudiantes interesados en cursar la licenciatura en Literaturas Hispánicas (61.67% de aciertos) y en tercer lugar los estudiantes que aplicaron para ingresar a la licenciatura en Enseñanza del Inglés, con casi 60% de aciertos. Uno de los trabajos más recientes (Piña-Osuna, 2011) utilizando el EXHCOBA, indica que la calificación promedio, en las áreas de Conocimientos Básicos de Especialidad que mide dicho examen, de los estudiantes que ingresaron en el semestre 2009-2 a seis licenciaturas de una universidad pública del noroeste de México, muestra que la licenciatura con mejor puntaje promedio logró 143.91 (84.62% de un máximo de 170 de calificación) y que la licenciatura con el puntaje más bajo alcanzó una calificación de 77.93, sólo un poco más del 45% de la puntuación posible.

También existen reportes del índice de excelencia en la formación a nivel de licenciatura, medido por las calificaciones obtenidas en las asignaturas. Por ejemplo, González (2002) refiere que en el período de 1984-1993, sólo 13% de los estudiantes de la licenciatura en Psicología se ubicaba en el nivel de excelencia (90 a 100 de calificación) y que para el período de 1994 a 1999 el porcentaje de calificaciones de excelencia fue similar (11.4%). Regresando al estudio de Piña-Osuna (op. cit.) y en relación a la calidad de la formación de los estudiantes universitarios, es importante resaltar que los estudiantes de las seis licenciaturas lograron un promedio de calificaciones de 86.95 en el primer semestre y al finalizar el segundo semestre el promedio bajó a 79.39, es decir, se obtuvo un promedio general durante el primer año de 83.17 de calificación; de esta manera, la licenciatura con menor promedio de calificación (75.05) al primer año, fue la misma que obtuvo la menor puntuación en el examen de admisión.

Hasta aquí, los datos presentados muestran una situación poco satisfactoria, del perfil de ingreso y de formación de los estudiantes

que conformaron las muestras de los estudios referidos, a partir de los conocimientos y habilidades adquiridos en los subsistemas educativos previos al ingreso a la universidad y en la ejecución académica en las asignaturas correspondientes a las disciplinas en las que se están formando.

También se han realizado investigaciones sobre variables asociadas al desempeño académico con estudiantes de la Universidad de Sonora sobre certeza vocacional (González & Maytorena, en prensa; González & Maytorena, 2005), estrategias de aprendizaje (González, Castañeda & Corral, 2002; González, Castañeda & Maytorena, 2000) y perspectiva temporal y morosidad (González, Maytorena, Lohr & Carreño, 2006). Además, la literatura nacional e internacional ha permitido identificar, que el desempeño académico de los estudiantes universitarios, recibe efectos de la variable promedio de bachillerato, así como de las variables certeza vocacional (Aguilar, Peña, Pacheco & De la Paz, 1993), estrategias cognoscitivas de aprendizaje (Castañeda & Ortega, 2004), autorregulación (Castañeda & Martínez, 1999; Pintrich, 1998; Pintrich & García, 1991), perspectiva temporal (Corral et al. 2003; Díaz-Morales, 2006; Zimbardo & Boyd, 1999) y de la morosidad académica (Aguilar & Valencia, 1994; Aguilar, Valencia, Martínez & Vallejo, 2002), entre otras variables.

Respecto a la variable certeza vocacional, esta ha sido definida por Aguilar (1992) como la seguridad que el estudiante tiene en la carrera que ha elegido, y está conformada por cinco factores: autoestima (es la evaluación característica que hace el sujeto de sí mismo como persona y juega un importante papel en la implementación de autoconcepto vocacional); ansiedad en la elección de carrera (es el grado de ansiedad alcanzada en el proceso de toma de decisiones); indecisión generalizada (que es la incapacidad que tienen las personas para tomar decisiones); información de carrera (es la necesidad de recolectar datos y experiencia

real de las ocupaciones antes de tomar una decisión vocacional); y autoconocimiento (es la necesidad que tiene cada persona de definirse a sí misma y descubrirse, es importante en los modelos de elección de carrera para conocer sus cualidades, habilidades e intereses).

Una manera que se ha desarrollado para evaluar la certeza vocacional en estudiantes tanto universitarios como de bachillerato, es a través del uso de inventarios tales como el Inventario Ampliado de Factores de Carrera (IAFC), el cual posee dos versiones, uno para bachillerato y otro para educación superior.

El IAFC es un cuestionario de auto-reporte adaptado a población mexicana por Aguilar et al. (1992) el cual mide comportamientos y percepciones del estudiante sobre las dimensiones cognoscitivas de autoconocimiento, información sobre la carrera y autoeficacia, las cuales se registran en un formato tipo Likert y las escalas emocionales de ansiedad en la elección de carrera e indecisión generalizada son medidas mediante diferencial semántico. También posee una escala de certeza vocacional utilizada como medida de contraste.

González y Maytorena (2005) aplicaron el IAFC a 229 estudiantes de primer semestre de la Universidad de Sonora, los factores de carrera explicaron el 10% de la varianza del esfuerzo académico y el 33% de la varianza de la seguridad vocacional. Posteriormente, Maytorena, González y Velarde (2006) en un estudio con 490 estudiantes de educación superior, encontraron que las puntuaciones medias de las escalas del IAFC y la alta certeza vocacional que logran los estudiantes de la muestra, contrasta con la alta necesidad de autoeficacia y la alta necesidad de información de carrera que reportan.

Otro estudio interesado en las variables referidas al desempeño académico es el de Araujo, Cerezo, Coronado y Hernández (2008) quienes realizaron un estudio con universitarios

en relación con la ansiedad escolar y la auto-evaluación con el propósito de indagar la relación entre el desempeño académico de estudiantes universitarios con la tendencia a presentar conductas emocionales de ansiedad en el ámbito escolar, valoradas a través de un procedimiento conductual computarizado con monitoreo de reactividad fisiológica. De manera adicional se exploró la relación del desempeño académico con el auto-concepto, entendido como el auto-reporte sobre intención de superación académica, un índice subjetivo de aprendizaje y la auto-evaluación sobre el desempeño académico final.

La investigación educativa se ha abocado también a descifrar los métodos involucrados en el proceso de aprendizaje, lo que ha conducido al hecho de reconocer la importancia de no centrarse únicamente en los componentes cognoscitivos implicados en el aprendizaje, sino también atender los componentes afectivos o motivacionales (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003) involucrados en el proceso de aprender.

Suárez y Fernández (2005) plantean que estudiar las estrategias motivacionales dentro del proceso de aprendizaje es un tema de actualidad que hemos superado a nivel teórico, aunque no ha repercutido lo necesario en su investigación, sobre todo si se toma en cuenta que el tipo de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar está en manos de su capacidad de esfuerzo, lo cual conduce a la necesidad de estar lo suficientemente motivado y desarrollar conductas metacognoscitivas.

Lo anterior lleva a hablar del proceso de autorregulación, el cual se concibe como un proceso interactivo complejo que involucra no sólo autorregulación metacognitiva, sino también metamotivacional y ambas pueden ser enseñadas vía el modelamiento que ofrezca el docente (Boekaerts, 1995 en Castañeda y Ortega 2004). Los dos tipos de autorregulación se entrelazan y afectan la inversión del esfuerzo del estudiante, por una parte; y la calidad de ejecución en la tarea de aprendizaje, por la otra. Según

Castañeda y Ortega (2004) tanto el conocimiento autorregulatorio como la operación de las habilidades de autorregulación, permiten que el estudiante pueda establecer la modificación, selección o construcción de las estrategias necesarias para el logro de las metas deseadas.

Se han realizado investigaciones internacionales (Carbonero y Navarro, 2006; Pintrich, 1998; De Corte, 1999), nacionales (Castañeda, 1998; Aguilar, Valencia, Martínez y Vallejo, 2002) y regionales (González, 2002) con el fin de conocer cómo es que los estudiantes aprenden, procesan y adquieren la información aprendida y la mayoría de ellas esbozan la necesidad de atender y evaluar los procesos motivacionales y de autorregulación en el aprendizaje, sea en tareas generales o en tareas específicas.

En México se desarrolló un instrumento que mide el uso de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y metamotivacionales de aprendizaje, el cual se deriva del modelo de enseñanza y aprendizaje estratégico elaborado por Castañeda (1998). Tal modelo propone la evaluación y fomento de las estrategias cognoscitivas de aprendizaje así como también de las estrategias metacognoscitivas y metamotivacionales; en cuanto a la autorregulación Castañeda clasifica el estudio, fomento y evaluación de la autorregulación considerando tres componentes fundamentales: el aprendiz, en cuanto a su eficacia percibida; su autonomía percibida; su contingencia interna; y su aprobación externa; así mismo, la tarea en cuanto a la tarea en sí y en cuanto a su orientación al logro y los materiales de aprendizaje (Castañeda, Lugo, Pineda y Romero, 1998). El instrumento de evaluación derivado de este modelo es el Inventario de estrategias de estudio y autorregulación-IEEA (Castañeda, 2003) utilizado en esta investigación.

Los estudios se realizaron atendiendo a las implicaciones éticas y metodológicas. En cuanto a los aspectos éticos se observará el Código

Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) en lo referente a los apartados de la Calidad de la Valoración y/o Evaluación Psicológica (Arts. 15, 16, 17, 18, 20, 21, 27), el Consentimiento Informado (Arts. 118, 122 y 123), la Confidencialidad (Arts. 132 y 133), la Comunicación de Resultados (Arts. 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59 y 60) y la Confidencialidad de los Resultados (Arts. 61, 67, 68 y 69).

Estudio 1

El propósito de este estudio fue evaluar el perfil de ingreso y la certeza vocacional en estudiantes universitarios, el cual presenta el análisis de las características académicas que los estudiantes poseen al solicitar su ingreso a la universidad, así como la identificación de su perfil vocacional durante el primer semestre en la licenciatura y, por último, se analizan los indicadores de desempeño académico al terminar su primer año en la licenciatura respectiva.

Método

Participantes

Se seleccionó al azar una licenciatura por cada una de las 11 divisiones que forman a las unidades regionales (centro, norte y sur) de la Universidad de Sonora: a) en las licenciaturas cuya población de primer ingreso fue menor a 100, se incluyó en la muestra al total de los estudiantes y, b) en las licenciaturas cuya población de primer ingreso fue mayor a 100, se seleccionaron al azar 100 estudiantes.

La muestra quedó integrada por 423 estudiantes, de los cuales 58.39% estudiaban en la Unidad Regional Centro, 22.93% en la Unidad Regional Norte (Caborca y Nogales) y 18.67% en la Unidad Regional Sur (Navojoa). Del total de estudiantes 53% son mujeres, 78% solteros y 81% no trabajan. La edad promedio de los estudiantes de la muestra fue de 19.8 años (d. e. = 3.17 años). El ingreso familiar mensual reportado

fue de \$10,282.77 (d. e. = 18,286.821). Respecto a cursos y materia de orientación vocacional 44% de la muestra refiere haber llevado una asignatura de orientación vocacional cuando cursaban el bachillerato, mientras que sólo 11% señala haber llevado un curso de orientación vocacional. La distribución de la muestra por licenciatura se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por licenciatura

Licenciatura	Frecuencia	%
<i>Unidad regional centro</i>		
Tecnología electrónica	19	4.49
Ing. civil	59	13.94
Medicina	60	14.18
Trabajo social	48	11.34
Economía	40	9.45
Lingüística	21	4.96
<i>Unidad regional norte</i>		
Mercadotecnia	24	5.67
Químico biólogo clínico	35	8.27
Comunicación organizacional	38	8.98
<i>Unidad regional sur</i>		
Administración de empresas	65	15.36
Ing. en sistemas de información	14	3.30

Instrumentos

Los estudiantes respondieron el Inventario Ampliado de Factores de Carrera, IAFC (Aguilar et al., 1992), en su versión para población universitaria. Los autores (op. cit.) reportaron coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach mayores a .77) y validez concurrente del inventario con estudiantes de tres facultades de una universidad pública de la ciudad de México. El IAFC está constituido por tres escalas de información, tipo Likert: información sobre la carrera, autoconocimiento y autoeficacia; así mismo, por dos escalas emocionales, tipo

diferencial semántico: indecisión generalizada y ansiedad en la elección de carrera. Además, incluye una escala tipo Likert para medir seguridad vocacional.

1) Ejemplo de reactivos de la dimensión de autoconocimiento:

Para que pueda decidir si sigo o no estudiando la carrera que actualmente estudio, todavía necesito contestar la siguiente pregunta: ¿Cuáles son mis metas específicas en la vida?

2) Ejemplo de reactivos de la dimensión de información sobre la carrera:

Para que pueda decidir si sigo o no estudiando la carrera que actualmente estudio, todavía necesito averiguar qué oportunidades de trabajo ofrece actualmente y a futuro.

3) Ejemplo de reactivos de la dimensión de autoeficacia:

Creo tener la capacidad necesaria para seguir con la carrera que estoy estudiando.

4) Ejemplo de reactivos de la dimensión de seguridad vocacional:

La carrera que actualmente estudio la continuaré hasta terminarla.

5) Ejemplo de reactivo de la dimensión ansiedad en la elección de carrera.

Cuando pienso en si sigo o no estudiando la carrera que actualmente estudio me siento:

a) tenso ___ ___ ___ ___ ___ relajado

6) Ejemplo de reactivos de la dimensión Indecisión generalizada.

En general tomar decisiones me resulta:

a) confuso ___ ___ ___ ___ ___ claro

Para obtener los puntajes en habilidades y conocimientos básicos se utilizó el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos, EXHCOBA (Bachkoff y Tirado, 1994) que es el examen de ingreso aplicado en la Universidad de Sonora a todos sus aspirantes.

Los integrantes de la muestra también respondieron una Ficha de datos sociodemográficos, para obtener información acerca de la edad, sexo, aspectos de decisión

vocacional, actividad laboral, número de miembros de la familia, ingreso familiar, ocupación y estudios tanto del padre como de la madre.

Procedimiento

Se consultaron los expedientes de los participantes en el archivo escolar para obtener información acerca del promedio, materias aprobadas y reprobadas (correspondientes a los primeros y segundos semestres cursados). El IAFC y la ficha de datos sociodemográficos se aplicaron en el salón de clase, de manera grupal e informada, previa instrucción (indicando que su participación sería voluntaria y confidencial); se inició con la ficha de datos sociodemográficos, posteriormente el IAFC. La aplicación del EXHCOBA quedó a cargo de la Dirección de Servicios Escolares, ya que es un proceso automatizado.

Análisis de datos

Se realizaron análisis de frecuencia para las variables descriptivas sociodemográficas de género, estado civil, materias reprobadas, escuela de procedencia, cursos y materias de orientación recibidas, situación del estudiante (regular/irregular) y educación y ocupación de los padres; así como, medias con sus respectivas desviaciones estándar para edad y promedio general. Se obtuvieron medias y desviaciones estándar para las variables continuas: número de horas de trabajo, edad y promedios. El estadístico alpha de Cronbach se empleó para analizar la consistencia interna de los instrumentos y medidas de los instrumentos utilizados. También se realizaron comparaciones de medias para muestras independientes para determinar el perfil de los estudiantes de la muestra en cuanto a las variables medidas tales como puntuación en el EXHCOBA, factores de carrera y certeza vocacional. Finalmente, se realizó una prueba no paramétrica alternativa al análisis de varianza que se utiliza para

comparar varias muestras independientes (Kruskall-Wallis) tanto de los niveles de certeza vocacional como de las variables de ingreso por licenciatura.

Resultados

Respecto al bachillerato de procedencia, el mayor porcentaje de estudiantes egresó del Colegio de Bachilleres (28%); le siguió el sistema federal CBTIS (16.6%); el tercer lugar lo ocupan otros subsistemas con 15.2%; posteriormente las escuelas particulares (11.8%); y con menos estudiantes (9.1%) se ubica el subsistema CECYTES.

Indicadores académicos de ingreso

En cuanto a los indicadores de desempeño académico que se consultaron para esta investigación, los valores más altos tanto en promedio de bachillerato, como en aciertos en el EXHCOBA, el puntaje general en el EXHCOBA y el promedio de semestre, fueron para los estudiantes de Medicina (MED). El segundo lugar para el promedio de bachillerato, aciertos en el EXHCOBA y puntaje general en el EXHCOBA fue para los estudiantes de Ingeniería Civil (IC). Dentro de las carreras con más bajos valores se encuentran la Licenciatura en Administración (LA) con un promedio en bachillerato de 78.68 de calificación, un promedio de 72.85 aciertos en el EXHCOBA y 44.62 de promedio en la puntuación general en el EXHCOBA; el promedio menor de primer semestre fue para los estudiantes de la Licenciatura en Tecnología Electrónica (LTE).

En la figura 1 se muestra que en relación a las variables de ingreso a la universidad tales como el promedio de bachillerato y la puntuación en el EXHCOBA, tanto general como de aciertos y errores de los estudiantes, el promedio de bachillerato es la variable más constante entre carreras; los estudiantes de menor puntuación en esta variable son los de

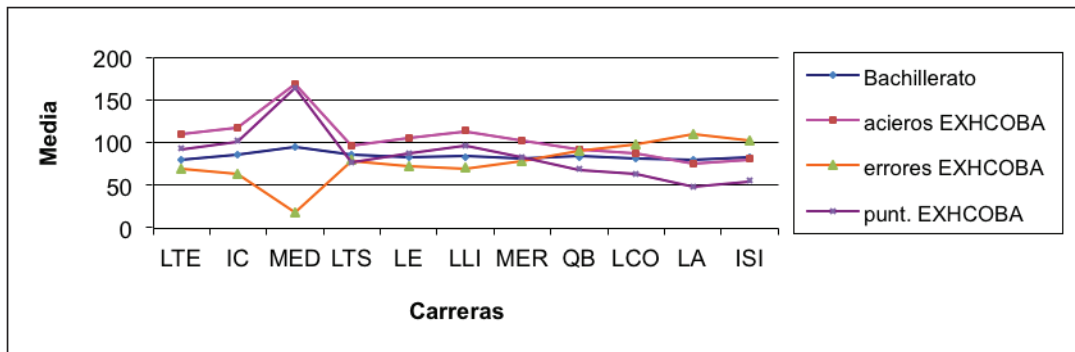


Figura 1. Perfil de variables de ingreso.

Tecnología Electrónica (LTE) y la puntuación más alta fue para los estudiantes de Medicina (MED), donde casi se llega a una media de 100. Respecto a los aciertos, se obtuvieron puntuaciones mayores en los estudiantes de Medicina (MED) quienes superan una media de 165 aciertos; la media menor fue para Administración (LA) con una media inferior a los 100 aciertos. En el caso de los errores en el EXHCOBA ocurre una situación inversamente proporcional, y para la puntuación general en el EXHCOBA se encontró un rango de entre 50 y 100 puntos con excepción de Medicina (MED) quienes superan los 150 puntos.

Perfil de certeza vocacional de los estudiantes

En cuanto al perfil de certeza vocacional, en la figura 2 se presentan las proporciones de los factores de carrera de cada licenciatura que

componen la muestra. En cuanto a las escalas cognoscitivas, los estudiantes de Tecnología Electrónica (LTE), los de Lingüística (LLI) y los de Administración de Empresas (LA) fueron los estudiantes con las puntuaciones más bajas; y quienes tuvieron puntuaciones más altas en estas mismas escalas fueron los estudiantes de Medicina (MED), Mercadotecnia (MER) e Ingeniería Civil (IC). En cuanto a las escalas emocionales, quienes reportan mayor nivel de indecisión generalizada fueron los estudiantes de Ingeniería en Sistemas de la Información (ISI) y Comunicación Organizacional (LCO); mientras que para el nivel de ansiedad ante la elección de carrera el punto más alto se ubica también en Ingeniería en Sistemas de Información (ISI) seguida de los estudiantes de Trabajo Social (LTS).

Una comparación de medias entre los las unidades se realizó a fin de contrastar las diferencias que existen en la certeza vocacional;

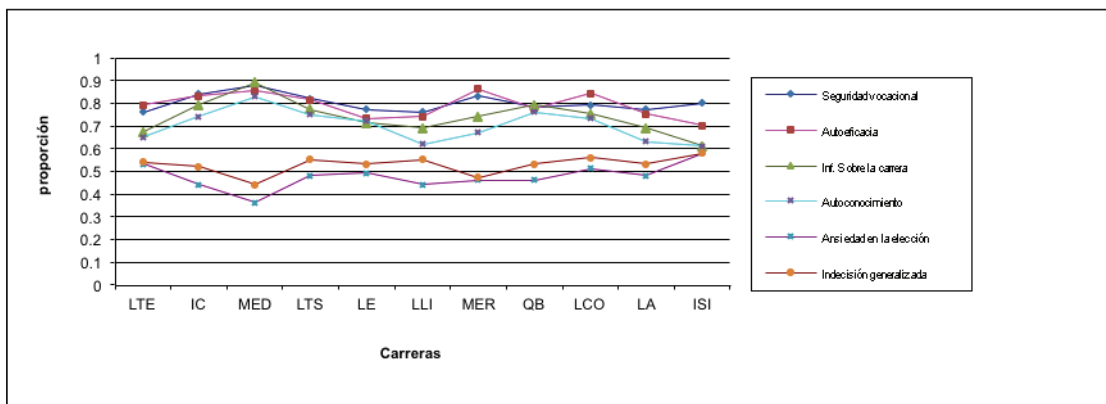


Figura 2. Perfil de certeza vocacional por carrera.

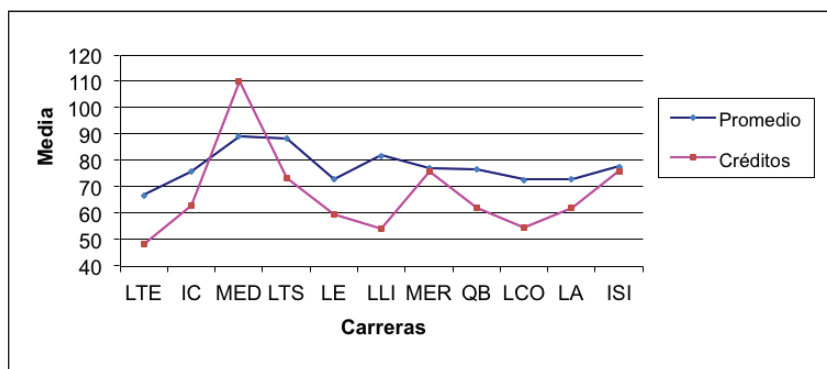


Figura 3. Perfil de indicadores de desempeño académico.

los resultados muestran diferencias significativas a favor de la Unidad Centro, también en las escalas información sobre la carrera y autoconocimiento; y a favor de las unidades foráneas, en la escala ansiedad ante la elección de carrera.

Desempeño académico en el primer ciclo escolar

Acerca del promedio y los créditos obtenidos por los estudiantes, la figura 3 muestra que los promedios mayores al primer año se ubican entre los estudiantes de Medicina (MED) y Trabajo Social (LTS); mientras que los menores se encuentran en Tecnología Electrónica (LTE) y Comunicación Organizacional (LCO). Respecto al número de créditos acumulados durante el primer año de estudios, los estudiantes que cubrieron mayor número de créditos fueron los de Medicina (MED), Mercadotecnia (MER) e Ingeniería en Sistemas de Información (ISI);

mientras que los estudiantes con menores puntuaciones en créditos resultaron ser los de Tecnología Electrónica (LTE), Lingüística (LLI) y Comunicación Organizacional (LCO).

Finalmente, se realizó una prueba no paramétrica alternativa al análisis de varianza que se utiliza para comparar varias muestras independientes (Kruskall-Wallis) para las variables de ingreso, el resultado se presenta en la figura 4. Las carreras con menor puntuación en el EXHCOBA fueron las que corresponden a la Unidad Sur; Administración (LA), Ingeniería en Sistemas de Información (ISI), Medicina (MED) e Ingeniería Civil (IC) de la Unidad Centro, obtuvieron la puntuación más alta en dicha variable. En cuanto al promedio de bachillerato, la carrera con estudiantes de menor promedio fue LTE seguida de LA de la Unidad Sur; las carreras que presentan promedios más altos son, de nuevo, MED e IC; también con distancias superiores a los

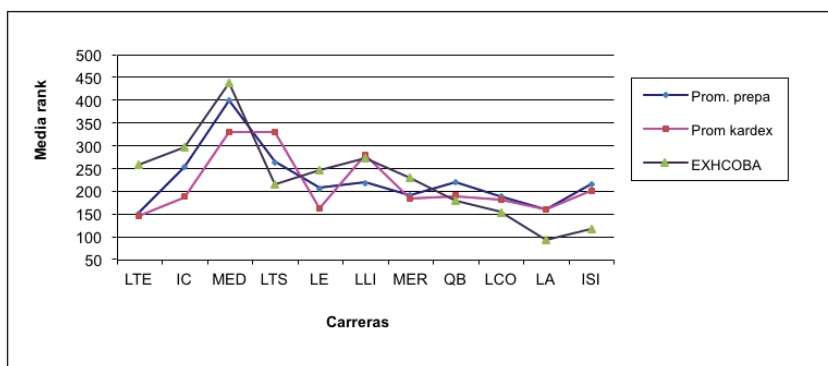


Figura 4. Puntuación media rank de variables de ingreso y desempeño académico.

100 puntos entre una y otra carrera. El mayor promedio (Kárdex) hasta el primer año cursado fue para MED, seguido de LTS y los promedios menores se ubican en LTE y Economía (LE) de la Unidad Centro y LA de la Unidad Sur.

Discusión

Los estudiantes que participaron en este estudio poseen niveles altos en certeza vocacional y en autoeficacia; al respecto, Canto y Rodríguez (2000) encontraron en estudiantes de bachillerato, que las puntuaciones de autoeficacia se correlacionan de manera positiva con las puntuaciones de elección de carrera. Esta información fue confirmada por González y Maytorena (2003) y posteriormente por Maytorena, González y Velarde (2006). Sin embargo, se encontraron puntuaciones bajas en las escalas autoconocimiento e información sobre la carrera, escalas que también se han identificado como variables importantes en la elección de carrera.

Cupani y Pérez (2006) elaboraron un estudio para conocer la relación de la elección de carrera con los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad; la autoeficacia explicó 19% de la varianza de las intenciones de la elección de carrera. Respecto al autoconocimiento, estos mismos autores indican que incrementar el autoconocimiento ayuda a relacionar sus potencialidades con las ocupaciones o las carreras a fin de realizar una adecuada elección. Los resultados encontrados en México con el IAFC y particularmente los realizados con estudiantes de la Universidad de Sonora también señalan que la autoeficacia y el autoconocimiento son factores fundamentales en la elección de carrera.

En estudiantes seguros vocacionalmente tampoco se esperan valores bajos de autoconocimiento como ocurrió con estudiantes de bachillerato, donde el autoconocimiento resultó un factor importante para la certeza vocacional después de la información de carrera

(Velarde, González & Maytorena, 2006) o de indecisión generalizada a áreas no académicas como se ha encontrado en este estudio. Del mismo modo Aguilar, Valencia y Martínez (1998) en Aguilar et al., (2002) encontraron una influencia predominante de la autoeficacia, la motivación de logro y la certeza vocacional sobre la motivación intrínseca, lo cual es un indicador de que las creencias en las propias capacidades, aunado al uso de estrategias de estudio eficaces, son determinantes importantes del interés y dedicación en los estudios.

Ahora bien, es ampliamente documentado que las deficiencias académicas que se encuentran en los estudiantes de la muestra, no son exclusivas de la Universidad de Sonora ni del país; sin embargo, esta situación no puede pasarse por alto dado que el problema pasa del contexto universitario al laboral, por lo que se insiste en atender las debilidades que los estudiantes poseen al ingresar a la educación superior; en el caso de la certeza vocacional, por ejemplo, es necesario que la función del orientador sea valorada no sólo por los estudiantes, sino también por las instituciones educativas que los contratan, pero no les asignan tareas relacionadas con la elección de carrera y el uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes; o bien, aquellas instituciones que han optado por no contratar orientadores educativos, situación que prevalece desde niveles educativos iniciales.

Aunado a lo anterior, está el hecho de que históricamente existen deficiencias en desempeño académico, reprobación y deserción en los estudios de prácticamente todos los niveles educativos existentes; tales índices poco alentadores no pueden ser ajenos a las condiciones bajo las cuales se otorga el ingreso a la escuela, a las condiciones del aprendizaje, a los materiales de estudio y a las prácticas para evaluar los desempeños (López-Olivas, 2007).

Así, la función de los exámenes de admisión en opinión de López-Olivas (2007) es la asignación de lugares disponibles y a quién

asignarlos, y no la de evaluar los conocimientos ni las habilidades requeridas para una profesión determinada. Tal situación ha generado que los estudiantes sean pasivos y dependientes de la información que otros, como el profesor, les proporcionan, sin generar las habilidades requeridas para continuar aprendiendo y que el aprendizaje sea efectivo.

Cabe comentar lo citado por Abril, Román y Cubillas (2002) al hablar de un período de riesgo al terminar la educación básica y durante el inicio de la educación media. Indican que la deserción en ese período de estudios puede tener relación con la carencia de metas y proyectos de vida del adolescente y con las relaciones familiares. Además, reflejan la necesidad de trabajar en el establecimiento y cumplimiento de metas con los estudiantes universitarios desde que ingresan a la universidad con el fin de que su estancia durante los estudios de licenciatura esté orientada hacia el cumplimiento y logro de las metas establecidas.

Estudio 2:

En este estudio se determinó el perfil que poseen los estudiantes de primer ingreso a la universidad en lo que se refiere al uso de estrategias de autorregulación y comparar dichos perfiles entre estudiantes de la capital del estado de Sonora con los estudiantes de otras unidades de la Universidad de Sonora en el Estado.

Método

Participantes

Participaron en este estudio los mismos 425 estudiantes que lo hicieron en el estudio anterior y de las licenciaturas ya enunciadas y presentadas en la tabla 1.

Instrumentos y medidas

Dichos estudiantes respondieron también el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación, IEEA de Castañeda (2003), el cual

contiene 91 reactivos distribuidos en cuatro escalas y 13 subescalas, con cuatro opciones de respuesta tipo likert (desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo), acerca del uso de estrategias de adquisición de información, recuperación de lo aprendido, procesamiento de información y autorregulación (autorregulación de persona, autorregulación de tarea y autorregulación de materiales). En este estudio se utilizó sólo la escala de autorregulación, de la cual a continuación se presentan ejemplos de reactivos:

1) Autorregulación dimensión persona. Regula la efectividad de la actividad que proviene del aprendizaje mismo.

Reactivo: me siento seguro de mis conocimientos y habilidades en la mayoría de mis materias (mide eficacia percibida).

Reactivo: puedo cambiar mi manera de estudiar, sin el apoyo de otros (contingencia interna).

Reactivo: sin importar la naturaleza de la tarea que debo realizar me empeño en ella hasta resolverla o terminarla (autonomía percibida).

Reactivo: me esfuerzo en el estudio, sólo si me reconocen mis mejores amigos (aprobación externa).

2) Autorregulación: dimensión tarea. Estrategias que se dirigen a la tarea respecto a identificar su dificultad, interés en la misma, motivación por la búsqueda del dominio o la búsqueda de aprobación.

Reactivo: tomo decisiones que favorecen lograr mis metas de aprendizaje (logro de metas).

Reactivo: planeo mis actividades de estudio de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar (tarea en sí).

3) Autorregulación: dimensión de materiales. Auto percepción de qué tan útil resulta un material, facilidad o dificultad de su comprensión y mantenimiento del interés en el mismo.

Reactivo: sé cuándo, dónde y con quién obtener el material que requiero para estudiar.

Análisis de datos

Se realizaron análisis de comparación de medias para la determinación del perfil y una prueba no paramétrica alternativa al análisis de varianza que se utiliza para comparar varias

muestras independientes (Kruskall-Wallis).

Resultados

El perfil que poseen los estudiantes en cuanto al uso de estrategias medidas por el IEEA se determina con tres niveles:

1) Puntajes menores a 11 puntos señalan la necesidad urgente de recibir entrenamiento para el desarrollo de las estrategias de autorregulación.

2) Una puntuación de 12 a 16 puntos indica que el estudiante sólo necesita apoyo para el desarrollo de la estrategia correspondiente.

3) Una puntuación de 17 o mayor revela que el estudiante no tiene problemas con el manejo de las estrategias de autorregulación.

Para el caso de la subescala de autorregulación persona aprobación externa (AE), que es negativa, la interpretación es diferente: a) un puntaje de 5 puntos o menos, demuestra que el estudiante no tiene problemas con el manejo de las estrategias de aprobación externa; b) un puntaje de 6 a 10 puntos, prueba que el estudiante requiere apoyo para el desarrollo de las estrategias correspondientes y; c) un puntaje de 11 puntos o más, descubre la necesidad urgente de recibir entrenamiento para el desarrollo de las estrategias de la subescala.

Perfil de autorregulación de los estudiantes en la unidad centro

En la figura 5 se muestra el perfil de las estrategias de autorregulación por carrera de los estudiantes adscritos a la Unidad Regional Centro. En cuanto a la escala de autorregulación persona puede observarse que la subescalas de eficacia percibida (EP) es la que presenta una puntuación menor; los estudiantes inscritos en Tecnología Electrónica (LTE) se ubican en el rango que indica necesidad urgente de entrenamiento, el resto de las carreras de la muestra se sitúan en puntuaciones entre los 12 y 16 puntos lo que indica la necesidad de

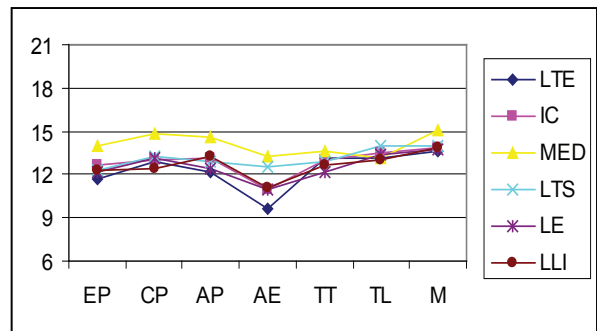


Figura 5. Perfil de estrategias de autorregulación por carrera, Unidad Regional Centro.

reforzar el resto de las subescalas, los jóvenes de Medicina (MED) presentan puntuaciones superiores al resto de los estudiantes de la muestra. En relación a la subescala aprobación externa (AE) se muestra que Medicina (MED) y Trabajo Social (LTS) se ubican por encima de los 11 puntos, lo que indica valores altos de aprobación externa, es decir, requieren entrenamiento urgente para las estrategias correspondientes.

En la escala autorregulación tarea, la subescala orientación a la tarea (TT) es la que posee una puntuación menor, aunque no se ubica en el límite inferior, los estudiantes de Economía (LE) son quienes obtuvieron una puntuación menor. En tanto que la escala de autorregulación de materiales (M) es la que posee puntuaciones más altas que las del resto de las escalas y los estudiantes de Medicina (MED) fueron quienes tuvieron puntuaciones más elevadas; el resto de las carreras de la muestra no revelan mucha variación en sus puntuaciones.

Perfil de autorregulación de los estudiantes en las unidades foráneas

La figura 6 presenta las puntuaciones que se obtuvieron por los estudiantes de las unidades foráneas en las escalas de autorregulación, en cuanto a autorregulación persona se repite el hecho de que es la subescala EP y son los estudiantes de Químico Biólogo (QBC) y

Comunicación Organizacional (LCO) quienes presentan una puntuación por debajo de lo esperado (inferior a 12 puntos). En cuanto a la subescala AE que es negativa, destaca el hecho de que los estudiantes de Ingeniería en Sistemas de Información (ISI) son los únicos que se ubican en el rango inferior, lo que demuestra un uso adecuado de las estrategias de aprobación externa.

En la escala autorregulación tarea, la subescala orientación a la tarea (TT) fueron los estudiantes inscritos en Mercadotecnia (MER) los que se colocan en una puntuación inferior a los 12 puntos, lo mismo ocurre con la subescala orientación al logro (TL), pero en este caso es acompañada de los estudiantes de Químico Biólogo (QB). En autorregulación de materiales (M), todas las carreras están muy cercanas unas de las otras en el rango correspondiente a la necesidad de reforzar el uso de estas estrategias, y Mercadotecnia (MER) es la que se ubica en una mejor situación.

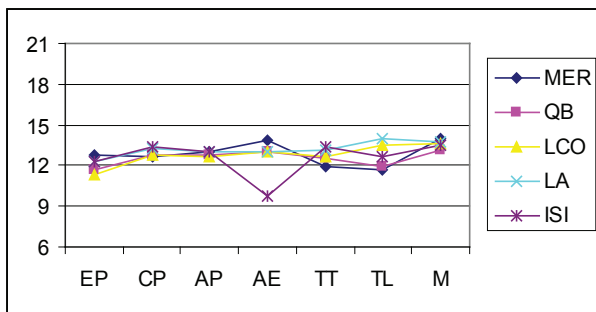


Figura 6. Perfil de estrategias de autorregulación por carrera, unidades foráneas.

Comparación de la autorregulación entre las unidades

El resultado de una comparación de medias (*t test*) de las escalas de autorregulación, indica que sólo dos subescalas de la escala autorregulación persona (eficacia percibida y aprobación externa) y la escala autorregulación de materiales resultaron con diferencias significativas a favor de la Unidad Centro, el resto de las escalas y subescalas de estrategias de autorregulación, también presentan medias superiores en la Unidad Centro, pero dichas diferencias no resultaron significativas.

Respecto al ranking de estrategias de autorregulación, la figura 7 refleja tales resultados donde puede señalarse que los estudiantes inscritos en Mercadotecnia (MER) se ubican a la baja en todas las escalas medidas; los estudiantes inscritos en Medicina (MED) poseen valores bajos en autorregulación de tarea con orientación al logro, escala en la que Administración (LA) posee puntuaciones mayores.

Los estudiantes de Comunicación Organizacional (LCO) presentan los valores más bajos en la escala autorregulación persona subescala eficacia percibida (APEP) y el valor mayor en esta subescala es para Mercadotecnia (MER). La *Ji* cuadrada resultante es de 27.23 (10 gl; $p < .01$) para la subescala APEP; 21.71 (10 gl; $p < .05$) para la subescala contingencia percibida

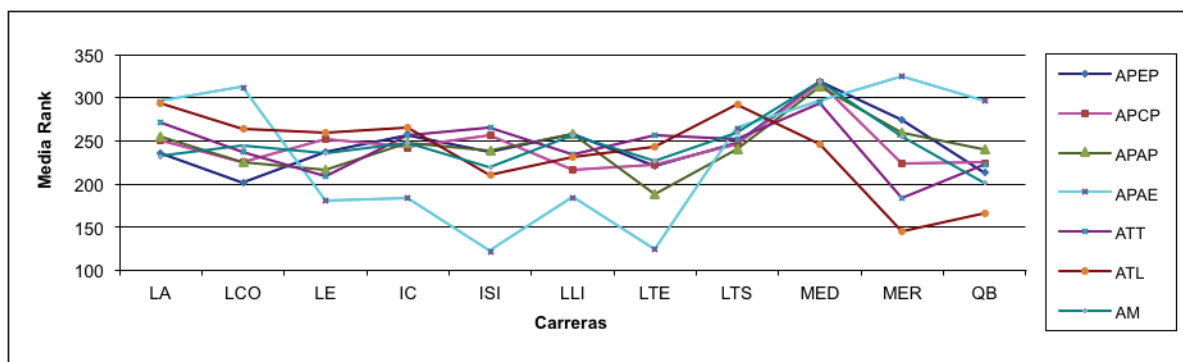


Figura 7. Puntuación media rank de estrategias de autorregulación.

(APCP); para autonomía percibida (APAP) la *Ji* cuadrada fue de 22.48 (10 gl; $p < .05$); 98.25 (10 gl; $p < .01$) fue el valor de *Ji* cuadrada para aprobación externa (APAE). Todas ellas de la escala autorregulación personal.

El valor de *Ji* cuadrada para autorregulación tarea con orientación a la tarea (ATT) fue de 20.88 (10 gl; $p < .01$) y para orientación al logro (ATL) se obtuvo un valor de 45.84 (10 gl; $p < .00$), mientras que para autorregulación de materiales (AM) el valor de *Ji* cuadrada fue de 24.93 (10 gl; $p < .01$).

Discusión

Puede observarse que el perfil de estrategias de autorregulación con el que ingresan los jóvenes a la universidad es similar en cuanto a que las deficiencias en subescalas son relativamente homogéneas independientemente del campus, esto se puede evidenciar al observar los resultados del contraste de medias donde se obtiene que existen diferencias significativas entre las unidades únicamente en dos subescalas de autorregulación persona como son la eficacia percibida, es decir, la eficacia que el aprendiz percibe de sí mismo para la realización de tareas académicas variadas. La otra subescala en la que se encontraron diferencias significativas fue la de aprobación externa o el deseo o interés que muestra el estudiante por obtener la aprobación de otros ante la ejecución de sus tareas académicas, sean familiares, amigos o profesores. En la escala de autorregulación de materiales también se encontraron diferencias significativas a favor de la Unidad Regional Centro.

El presente estudio no es longitudinal, sin embargo, sería más enriquecedora la comparación de medias si lo fuera, ya que existen resultados de investigación que indican que los estudiantes van desarrollando variadas y mejores estrategias de autorregulación durante su estancia en la universidad como lo encontraron por ejemplo, Martínez-Fernández

(2007) con un grupo de estudiantes de psicología con el propósito de analizar la relación de la concepción que poseen sobre el aprendizaje con el uso de estrategias metacognoscitivas; en cuanto al empleo que reportaron de estrategias cognoscitivas, encontraron que hacia el final de la carrera reportan utilizar más este tipo de estrategias en comparación con los semestres iniciales o intermedios y; González, Martínez y Corral (2004) midieron las estrategias cognoscitivas de aprendizaje y de autorregulación con un grupo de estudiantes iniciales y avanzados de seis licenciaturas y sus hallazgos reflejaron que los estudiantes de semestres avanzados refieren mayor uso de estrategias de *autorregulación de persona, de tarea y de materiales* en comparación con los estudiantes de semestres iniciales.

Estos resultados conducen de nuevo al concepto de aprendizaje complejo, dado que si se espera que los estudiantes sean agentes activos y responsables de sus propios aprendizajes es necesario fomentar y modelar el uso adecuado de estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas de aprendizaje, así que se apoya la opinión de Burón (1996 en Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003) cuando menciona que para que una persona ponga en práctica una estrategia, es necesario que antes la conozca y sepa cuándo, cómo y por qué es pertinente usarla. En este tenor, sí se espera que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo, además de saber qué hacer y cómo hacerlo, tendría que desarrollar estrategias de autorregulación para evaluar la forma en la que está actuando en cada situación y cómo corregir sus acciones en caso necesario.

Respecto a los resultados obtenidos sobre el perfil de estrategias de autorregulación que se refleja en los estudiantes de la muestra, se destaca que fueron los estudiantes de Medicina quienes poseen los puntajes más altos tanto en *autorregulación de persona*, como en *autorregulación de tarea y de materiales*, es

decir, utilizan en mayor medida estrategias que les permiten evaluar, planear y regular las actividades académicas y de aprendizaje que los conducen a adquirir conocimiento tales como concentrarse en el estudio, planear sus actividades académicas y pedir ayuda cuando es necesario o bien, resolver las tareas de manera adecuada. Aspectos en los que los estudiantes de Comunicación Organizacional y Químico Biólogo requieren de entrenamiento urgente, principalmente en cuanto a *eficacia percibida*.

En el caso de la subescala *aprobación externa* los resultados muestran que todos los estudiantes requieren entrenamiento urgente, es decir, requieren fortalecer aquellas estrategias que los orienten de manera más intrínseca al aprendizaje, y no sólo resolver las tareas por aprobar sin cuidar que se logre un aprendizaje real. Estos resultados coinciden con los encontrados por Maytorena, González y Velarde (2006) quienes al estudiar a un grupo de estudiantes de licenciatura, encontraron que las estrategias de *autorregulación* que utilizan con mayor frecuencia son las de *tarea*, seguidas de las de *materiales* mientras que las de *autorregulación persona* son las menos utilizadas por los estudiantes de la muestra como ocurre también en los datos que se obtuvieron en este estudio.

En relación con los resultados de *autorregulación de tarea*, fue también Medicina quien se ubica en los valores más altos, sin superar el rango de necesidad de apoyo, pero en este caso, este resultado es compartido (aunque en menor medida) por los estudiantes de Economía, Químico Biólogo Comunicación Organizacional y quienes menos puntos obtuvieron en esta dimensión, específicamente en *orientación a la tarea*, fueron los estudiantes de Mercadotecnia del campus Caborca. Respecto a las estrategias orientadas a la *autorregulación de sus materiales* de aprendizaje, todos los estudiantes requieren entrenamiento (pero no urgente) en la realización de actividades tales como la organización y clasificación

de los materiales de sus asignaturas; sin embargo, se considera que es debido a la novedad de sus estudios universitarios, ya que estaban en primer semestre en el momento de la evaluación, además de que puede ser también una actividad que es mediada por los profesores, pues al demandar a los estudiantes ejercicios y actividades propias de la asignatura que imparten es posible también moldear y modelar la organización de los materiales de aprendizaje utilizados por los estudiantes.

Los resultados encontrados en este trabajo de investigación permiten señalar la importancia de una enseñanza integral en la que el interés fundamental no sea solamente la adquisición de un cúmulo de conceptos, principios, reglas y procedimientos, sino también fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades que además de permitirles seguir aprendiendo, les posibilite regular su aprendizaje y el uso que van a hacer de él con el fin de establecer metas claras y orientadas hacia su desarrollo profesional y personal. Aprender de manera adaptada, es encontrar un balance entre dos prioridades paralelas que permiten extender los recursos personales disponibles y prevenir la pérdida de los recursos y la distorsión de su bienestar (Cárdenas, 2006).

Conclusiones

Los resultados que se encontraron en estos estudios, conducen a la necesidad existente en la educación superior de atender las características que los estudiantes poseen al ingresar a una institución de educación superior. Los exámenes de admisión no son determinantes en este aspecto puesto que además de conocimientos se requieren otras habilidades importantes para el aprendizaje y poseer características que ayuden a la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos como es el caso de las variables que se midieron en este estudio.

En relación con las estrategias cognoscitivas

de aprendizaje y las estrategias de autorregulación que se han investigado desde hace aproximadamente dos décadas, particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México, se han desarrollado instrumentos orientados a la evaluación y el fomento de tales estrategias, por este motivo son el instrumento utilizado en este estudio. Desde el punto de vista de la investigación es una gran ventaja contar con este tipo de instrumentos desarrollados en nuestro país, ya que ello lleva a la posibilidad de poseer instrumentos con validez ecológica que faciliten identificar las características de nuestros estudiantes mexicanos.

Mientras que desde la perspectiva de la psicología aplicada, este tipo de trabajos y desarrollos tecnológicos brindan la posibilidad de un entrenamiento específico tanto a estudiantes como a profesores, en opinión de Castañeda, Pineda, Gutiérrez y Romero (2010) “atender los procesos asociados al aprendizaje podrían conducir a la identificación y solución de problemas relacionados con la autonomía y la efectividad de los estudiantes en sus procesos de construcción de conocimiento, aspectos centrales en entornos de alta competitividad en los que se requieren profesionales expertos” (p. 83).

Estos resultados y la necesidad aún vigente de atender los procesos de aprendizaje tanto en investigación como en la aplicación de las ciencias educativas hacen pertinente referir a Straka quien en 1997 señaló que el aprendizaje en la vida diaria, en la empresa y en la escuela se realiza en un continuo entre hetero y autodirección, en el que, en la aplicación práctica, ambos polos no aparecen.

Estos resultados señalan la necesidad expresada anteriormente acerca de que convertirse en un estudiante autorregulado enfatiza lo errado de asumir un tipo de innatismo para el origen de las destrezas necesarias para transformarse en un aprendiz autorregulado por lo que queda clara la necesidad de un rol diferencial de la enseñanza, es decir, si

se asume la importancia del rol activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, esto conduce directamente a la conclusión de que los profesores son agentes importantes en este proceso y deben ser partícipes de la enseñanza de estas estrategias (Revel & González, 2007).

Lo expresado por Revel y González (op. cit.) va en concordancia con lo dicho por Wittrock años atrás (1998) acerca de que la efectividad instruccional se puede mejorar a través de instar a los profesores a que incorporen variables cognoscitivas y metacognoscitivas al ejercicio de la planeación, conducción y evaluación informal en su trabajo cotidiano, y que estén atentos y reflexionen acerca de cómo sus secuencias instruccionales les permitirán alcanzar sus objetivos. También se recomienda asumir que la enseñanza no afecta directamente al logro académico, ni es un efecto automático; sino más bien, que esta influencia se da en forma indirecta, mediada por la estructura de conocimientos del estudiante, el uso que haga de sus estrategias de aprendizaje y de sus procesos metacognoscitivos y metamotivacionales.

Estas medidas de motivación han indicado la necesidad de atender los aspectos motivacionales de los estudiantes, principalmente al ingresar a la universidad tanto en los contenidos curriculares como en las estrategias de evaluación (Aguilar, Valencia, Martínez & Vallejo, 2002). Por lo que se refleja la necesidad de atender con más ahínco los procesos motivacionales con que cuentan los estudiantes al ingresar a la universidad e irlos orientando hacia los propósitos y metas

asociadas al estudio de una carrera universitaria.

Referencias

- Abril, E., Román, R. y Cubillas, M. (2002). Educación y empleo en jóvenes sonorenses. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 4, 229-243.
- Aguilar, J., Pacheco, J., Andrade, J., Vargas, A., Gutiérrez, P. y Zetina, G. (1992). *Estudio sobre la validez concurrente del Inventario de Factores de Carrera en estudiantes de licenciatura*. Monografía. México: UNAM.
- Aguilar, J., Peña, L., Pacheco, J. y De la Paz, C. (1993). Adaptación y ampliación del Inventario de factores de carrera. *Investigación Psicológica*, 3, 53-63.
- Aguilar, J. & Valencia, A. (1994). Medición e interrelaciones entre temor al fracaso y morosidad. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10, 145-155.
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M. y Vallejo, A. (2002). Un modelo estructural de la motivación extrínseca en estudiantes universitarios. En A. Bazán y A. Arce (eds.). *Estrategias de Evaluación y Medición del Comportamiento en Psicología* (pp. 165-185). Cd. Obregón, Sonora: ITSON – UADY.
- Araujo, V., Cerezo, S., Coronado, O. y Hernández, M. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 13-23.
- Backhoff, E. y Tirado, F. (1992). Desarrollo del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA). *Revista de la Educación Superior*, 83, 95-117.
- Backhoff, E. y Tirado, F. (1993). Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: hacia los estándares nacionales. *Revista de la Educación Superior*, 88, 45-65.
- Backhoff, E. y Tirado, F. (1994). Estructura y lógica del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA). *Revista Sonorense de Psicología*, 8, 21-33.
- Canto y Rodríguez, J.E. (2000). Certeza vocacional y autoeficacia en la elección de carrera y ambiente familiar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 1, 51-71.
- Carbonero, M. y Navarro, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18, 348-352.
- Cárdenas, B. (2006). *La Influencia de la Motivación y la Autorregulación en el Desempeño Académico Universitario*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de Sonora.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: Porrúa-UNAM.
- Castañeda, F. S., Lugo, E., Pineda, L. y Romero, N. (1998). Estado del Arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencia, artes y técnicas. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. (17-158). México: Porrúa-CONACYT-UNAM.
- Castañeda, S. (2002). Educación, aprendizaje y cognición. En S. Castañeda (ed.). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica* (pp. 49-74). México: El Manual Moderno.
- Castañeda, S. (2003). Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA). Manuscrito no publicado. México: UNAM.
- Castañeda, S., Pineda, M., Gutiérrez, E. y Romero, N. (2010). Construcción de instrumentos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 77-85.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En S. Castañeda (ed.). *Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica* (pp. 277-299). México: Manual Moderno.
- Corral, V., Frías, M., Pavlovich, S., Ibarra, D., Mejía, K., Rolón, L., Valdez, G. y Velarde, D. (2003). Correlatos de la conducta antisocial y del aprovechamiento escolar en estudiantes de secundaria: propensión al futuro, uso de la Internet y variables demográficas. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 5, 55-70.
- Cupani, M. y Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23, 81-100.
- De Corte, E. (1999). Desarrollo cognitivo de innovación tecnológica. Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 229-250.
- Díaz-Morales, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18, 565-571.
- González-Lizárraga, G. (1999). Perfil de ingreso de los alumnos de la Universidad de Sonora, 1997-1998. En J. Ramos (comp.). *Investigación Educativa en Sonora* (pp. 132-139). México: Editorial UNISON.
- González, D. (2002). Desempeño Académico Universitario: variables psicológicas. Sonora, México: Editorial Uni-Son.
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2000). Estilos de aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios. *Revista de Psicología*, 18, 199-225.
- González, D., Castañeda, S. y Corral, V. (2002). Validación e Identificación de Constructos Subyacentes a Estrategias de Aprendizaje Universitario: Aproximación Multirasgo-Multimétodo (MRMM). *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10, 107-118.
- González, D., Martínez, M. & Corral, V. (2004). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes novatos y avanzados. En E. Carlos, J. Ramos y L. Galván (comps.). *Anuario de Investigaciones Educativas, volumen 6* (pp. 137-143). Hermosillo, Sonora: REDIES-CIAD-SEC.
- González, D. y Maytorena, M. (en prensa). Certeza vocacional en estudiantes universitarios y de bachillerato: ocho años de evidencias. *Revista Decisión Empresarial* para su edición especial "Educación".
- González, D. y Maytorena, M. (2003). Decisión vocacional en estudiantes de bachillerato y educación superior. *Revista Sonorense de Psicología*, 17, 43-50.
- González, D. y Maytorena, M. (2005). Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico. *Revista Interamericana de Psicología*, 39, 1-9. Brasil.

González, D., Maytorena, M., Lohr, F. y Carreño, E. (2006). Perspectiva temporal y morosidad académica en estudiantes universitarios, *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 15-24.

López-Olivas, M. (2007). El modelo de alumno deseable para la institución ¿es el que refleja el modelo de examen de admisión? En D. González y M. Maytorena (eds.). *Estudios empíricos en educación superior* (pp. 19-35). México: UNISON.

Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23, 7-16.

Maytorena, M., González, D. y Velarde, D. (2006). Estrategias de aprendizaje y certeza vocacional en estudiantes de tres licenciaturas. *Congreso Mexicano de Psicología Social*, XI (pp. 528-534). México: AMEPSO.

Maytorena, M. y González, D. (2008). Estrategias de aprendizaje y de autorregulación en estudiantes de licenciatura: seguimiento. *La Psicología Social en México*, XII, 707-712. México: AMEPSO.

Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (ed.). *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del Siglo XXI* (pp. 229-262). México: UNAM-CONACYT-PORRÚA.

Pintrich, P. & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P. Pintrich (eds.). *Advances in Motivation and Achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.

Piña-Osuna, F. (2011). *Conocimientos básicos de bachillerato a partir del EXHCOBA y mejoramiento del desempeño académico en universitarios*. IV Reporte de Avance de Investigación de la Maestría en Innovación Educativa, de la Universidad de Sonora.

Revel, C. y González, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 2, pp. 87-98. Recuperado de www.redalyc.org el 30 de junio del 2010.

Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Strategies Learning Questionarie. *Anales de Psicología*, 19, 107-119.

Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código Ético del Psicólogo*. México: CNEIP-SMP-Trillas.

Suárez, J. y Fernández, A. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21, 001, 116-128. Recuperado el 15 de junio de: www.redalyc.org.

Straka, A., Nenninger, P., Spevacecek, G. y Wosnitza, M. (1997). Un modelo de aprendizaje motivado y autorregulación. *Educación: aportaciones alemanas*, 55, 43- 54.

Velarde, D., González, D. y Maytorena, M. (2006). Estilos de aprendizaje, orientación motivacional y certeza vocacional. En R. Sánchez, R. Díaz-Loving (eds.). *La Psicología Social en México, volumen XI* (528-534). México: AMEPSO-Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Wittrock, C. (1998). Aplicación de pruebas e investigación reciente en cognición. En M. Wittrock y E. Baker (comps.). *Test y Cognición: Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas* (pp. 17-20). Barcelona: Paidós Ibérica.

Zimbardo, P. & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 742-752.

Diferencias en factores de riesgo médico y estilo de vida, entre personas con y sin hipertensión arterial

R. Castillo Ayuso
E. M. Escoffié Aguilar
J. L. Gutiérrez Pacheco
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente reporte describe las diferencias entre personas con y sin diagnóstico de hipertensión arterial (HTA), en cuanto a factores de riesgo médico (FRM), estilo de vida (EdV) y niveles de ira. Aquí se reportan solamente las diferencias en FRM y EdV, entre personas con y sin hipertensión arterial. Para establecer los FRM y el EdV, se aplicó un cuestionario elaborado para esta investigación y se tomaron medidas antropométricas a una muestra seleccionada intencionalmente, formada por 246 sujetos derechohabientes de un sistema de salud privado del estado de Yucatán, con un rango de edad de 20 a 65 años ($\bar{x}=44.30$ y $\sigma=10.66$), de los cuales el 35.4%, fueron hombres y el 64.6% fueron mujeres. Se encontró asociación estadísticamente significativas entre el diagnóstico de HTA y la presencia de diabetes ($\chi^2_{(1)}=14.05$, $p \leq 0.05$), así como con la presencia de familiar con hipertensión ($\chi^2_{(1)}=7.73$, $p \leq 0.05$). Las variables de EdV y los restantes FRM se comportaron de manera similar en los grupos de personas con hipertensión y sin ella. Los resultados sugieren que el EdV funciona como exacerbante de la hipertensión y no como agente causal, y que a pesar de que la HTA y la diabetes están estrechamente relacionadas, no parece existir un nexo de carácter hereditario entre ellas.

Abstract

The present report studied the differences between people with and without diagnosis of Hypertension (HT), in their Medical Risk Factors (MRF), Lifestyle (LS) and levels of Anger. It was applied the MRF and LS Questionnaire, developed for this research, it was taken anthropometric measures to a purposely selected sample of 246 subjects entitled to a private health system from Yucatan, with an age range of 25-65 years ($\bar{x}=44.30$ y $\sigma=10.66$) of which 35.4% were male and 64.6% were women. Statistically significant association were found between diagnosis of Hypertension, Diabetes ($\chi^2_{(1)}=14.05$, $p \leq 0.05$) and presence of Family Hypertension ($\chi^2_{(1)}=7.73$, $p \leq 0.05$). Variables LS and other MRF behaved similarly in groups of people with Hypertension and without it. It's possible that LS function as Hypertension exacerbating and not as causal agents. Even HT and Diabetes are closing relational; it does not seem to be a hereditary link between them.

Palabras clave: hipertensión arterial, factores de riesgo médico, estilo de vida, diabetes, padecimientos renales.
Keywords: hypertension, hereditary factors, lifestyle, diabetes, renal diseases.

Introducción

Una de las 20 principales causas de muerte a nivel global, así como también, una de las diez principales causas de enfermedades crónicas en todas las regiones del mundo, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2004), es la HTA. Dada la alta prevalencia de dicha afección crónica, resulta un problema de salud pública mundial y en nuestro país va en asenso, pues, se consituye en un factor de riesgo cardiovascular reconocido, y es responsable de una gran morbilidad (Hernández, 2005).

La HTA es una enfermedad que se caracteriza por una presión de ≥ 140 mm Hg en la presión sistólica y/o una elevación ≥ 90 mmHg en la diastólica (Rosas, 2008). Esta enfermedad impacta de forma importante la salud de la persona y de acuerdo al National Heart Lung and Blood Institute (2008), esta afección por sí sola no produce síntomas, por lo cual resulta de gran relevancia el explorar, describir y relacionar los factores que pudiesen ayudar a su posible pronóstico, para favorecer su prevención.

En una encuesta epidemiológica realizada en México en el año 2000, se estimó la prevalencia de la hipertensión en un 30.05% (Velazquez-Monroy et al., 2002). Por su parte, de acuerdo a cifras de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Instituto Nacional de Salud Pública, 2006), la HTA tiene una prevalencia entre la población mexicana mayor a 20 años, de 15.4% en 2006 y en la población yucateca se vio una prevalencia de 17.3%. En esta misma encuesta se reportó que en mayores de 20 años, la prevalencia de diabetes *mellitus* en la población mexicana fue de 7% en 2006, mientras que en la yucateca fue de 19.6%.

Entre los FRM relacionados con la hipertensión, que fueron considerados en el presente estudio, se encuentran los padecimientos renales, que son cualquier

enfermedad o trastorno que afecte al funcionamiento de los riñones; algunos ejemplos son la nefritis crónica y la insuficiencia renal (Silberger, 2010). La diabetes es una enfermedad crónica que aparece cuando el páncreas no produce insulina suficiente o cuando el organismo no utiliza eficazmente la insulina que produce (OMS, 2011). Por otra parte, los padecimientos cardiovasculares son cualquier enfermedad o trastorno relacionado con el corazón y los vasos sanguíneos, entre estos se encuentran: la cardiopatía coronaria, enfermedades cerebro vasculares, arteriopatías periféricas, cardiopatía reumática, cardiopatías congénitas, trombosis venosas profundas y embolias pulmonares (OMS, 2011).

De acuerdo a Gasparotto, (2009) los factores de riesgo para la hipertensión son la edad, el sexo, grupo étnico de pertenencia, factores socio económicos, alto consumo de sal, obesidad, consumo de bebidas alcohólicas y sedentarismo; por tanto, resulta relevante estudiar los factores que pueden ser modificables como son el sedentarismo, la obesidad, el tabaquismo, y el consumo de alcohol y sal, entre otros; ya que al ser atendidos de manera oportuna ayudan a la disminución de los índices de morbimortalidad (Montoya y Osorio, 2006). En la presente investigación se evaluaron los estilos de vida mediante autorreporte para conocer en la población el consumo de tabaco, ingesta de alcohol, sedentarismo y consumo de sal.

Método

Participantes

Fueron encuestados 246 sujetos pertenecientes a un sistema de salud privado del estado de Yucatán, mediante un muestreo intencional, cuyos criterios de inclusión fueron pertenecer al rango de edad de entre 20 y 65, que asistieran a consulta externa en dicha institución en el tiempo en el que se realizó la investigación, así como que accedieran a participar de forma voluntaria.

Instrumentos

El *cuestionario de FRM y de EdV* incluyó preguntas demográficas sobre el sexo, la edad, así como sobre el control medicamentoso para la HTA. También evaluó mediante presencia o ausencia los FRM, los factores hereditarios de riesgo médico y las variables del factor EdV. La construcción del instrumento fue teórica con base en los factores reportados frecuentemente asociados a la HTA y la inclusión de los reactivos, así mismo, la redacción se elaboró mediante criterio experto y con la asesoría de dos profesionales de salud (Médicos).

Registro de mediciones antropométricas del área de enfermería. Se empleó dicho registro que incluyó la presión arterial diastólica, presión arterial sistólica, peso, talla e índice de masa corporal (IMC). El registro fue proporcionado por el personal de enfermería posterior al consentimiento informado del sujeto y fue elaborado mediante el registro de los datos provenientes de un baumanómetro analógico, una báscula con estadímetro analógica.

Objetivo del estudio

Describir las diferencias que existen en los FRM y el EdV entre personas con y sin diagnóstico de HTA.

Preguntas de investigación

¿Existen diferencias entre personas con y sin diagnóstico de HTA en sus FRM y EdV?

Definición de variables

Diagnóstico de hipertensión arterial esencial. La HTA se refiere a un aumento en la fuerza de la sangre contra las arterias en el cuerpo, considerada a partir de cifras en presión sistólica y diastólica iguales o mayores a 140/90 mmHg. Para propósitos de la presente investigación se empleó el diagnóstico de hipertensión reportado por los participantes en respuesta al cuestionario de FRM y de EdV, validado con la medición antropométrica

realizada por personal médico del centro de salud donde se realizó el estudio.

Las variables denominadas *factores de riesgo médico (FRM)* se evaluaron de dos formas diferentes: el primer grupo constituido por presión arterial diastólica, presión arterial sistólica, peso talla e índice de masa corporal (IMC), se obtuvieron mediante *el registro de mediciones antropométricas del área de enfermería*; y el segundo grupo, constituido por las variables de padecimientos cardiovasculares, diabetes y padecimientos renales, las cuales fueron evaluadas mediante auto reporte de diagnósticos preexistentes sobre dichas condiciones en los sujetos mediante el *cuestionario de FRM y de EdV*.

Las variables denominadas como *factores hereditarios de riesgo médico (FHRM)* fueron: familiar con hipertensión, familiar con disfunción cardíaca, familiar con diabetes y familiar con disfunción renal; estas fueron evaluadas mediante el autoinforme de la presencia o ausencia de algún familiar de primer grado con el padecimiento evaluado en el cuestionario de FRM y de EdV.

Las variables del factor de *estilo de vida* que se evaluaron fueron: activación física, consumo de tabaco, ingesta de alcohol y consumo de sal. Dichas variables fueron evaluadas mediante el auto reporte de los participantes en el cuestionario de FRM y de EdV, siendo en su caso la realización o no de alguna actividad física, o en el caso de las restantes variables el consumo o no de la sustancia.

Procedimiento

Los sujetos fueron encuestados en un consultorio anexo al consultorio de enfermería de un centro de salud privado de la ciudad de Mérida Yucatán. Se estableció un acuerdo formal con la coordinación del departamento de salud de dicho centro, y mediante entrevista con el director de dicha dependencia se

Tabla 1**Estadísticos descriptivos de los factores de riesgo médico**

Estadísticos	PA Sistólica (n=238)	PA Diastólica (n=238)	Peso (Kg) (n=238)	Estatura (m) (n=239)	IMC (n=226)
	117.10	74.45	70.32	1.57	28.52
σ	15.11	10.11	13.37	0.09	4.43

explicaron los objetivos, alcances y limitaciones del estudio. Los sujetos fueron encuestados voluntariamente y previo consentimiento informado por estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán capacitados para solicitar el consentimiento de los pacientes, explicar los objetivos y limitaciones del estudio, así como para el levantamiento de los datos mediante la aplicación del cuestionario de FRM y de EdV, además, de la solicitud de mediciones antropométricas. La aplicación duró aproximadamente 20 minutos.

Análisis de datos

Para realizar los análisis estadísticos y obtener las tablas correspondientes se empleó el programa estadístico SPSS 16.0. Se verificaron los datos y se realizaron análisis para localizar inconsistencias en los datos, se recapturaron o eliminaron aquellos casos que lo requirieron debido a falta de información en el cuestionario de FRM y de EdV.

Para su análisis y para la presentación de resultados, las variables de los FRM, se organizaron en FRM discretos y continuos; y FHRM.

Se empleó la prueba estadística de χ^2 Cuadrada para el análisis de las variables categóricas, esta prueba estadística se emplea para conocer la asociación entre variables. También se empleó la prueba estadística no paramétrica de *U de Mann-Whitney*, dicha

prueba evalúa la hipótesis de que dos grupos provienen de muestras diferentes, en donde la variable independiente (VI) es una variable dicotómica y la, o las variables dependientes (VD), son variables continuas. En el caso de esta investigación la VI fue el diagnóstico de HTA y las VD fueron la PA sistólica, PA diastólica, peso, talla e IMC. Para la presentación de resultados se muestra la *n* para indicar el número de datos válidos para cada variable.

Resultados**Variables demográficas**

La muestra estuvo compuesta de 246 sujetos, la media de edad fue de 44.33 años (D.E.= 10.66). En cuanto al sexo, la muestra estuvo constituida por un 35.4% de hombres ($f=87$) y un 64.6 % de mujeres ($f=159$).

En cuanto a la presencia de HTA se observó que el 27.2% de la muestra reportó tener diagnóstico de HTA ($Fr. = 66$) y el 72.8% reportó no tener diagnóstico de HTA ($Fr.=177$), comportándose esta variable conforme a lo esperado de acuerdo a las estadísticas locales y nacionales del SSA.

En lo que se refiere a los FRM, se pueden apreciar en la tabla 1, las descripciones de las medias, las desviaciones estándar y los FRM de las mediciones antropométricas; y en la tabla 2, las frecuencias y porcentajes de los FRM y FHRM medidos de forma categórica.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los factores de riesgo médico y factores hereditarios de riesgo médico

Factor	Variable	Presencia		Ausencia	
		<i>n</i>	<i>F</i>	%	<i>f</i>
FRM	Control farmacológico	87	62	71.3	25
	Diabetes	246	27	11.0	219
	Disfunción renal	246	32	13.0	214
	Infarto	246	4	1.6	242
FHRM	Familia con hipertensión	245	122	50.2	123
	Familiar con disfunción cardiaca	244	103	42.2	141
	Familiar con diabetes	245	155	63.3	90
	Familiar con disfunción renal	245	71	29.0	174

En lo que respecta a los factores hereditarios, se pueden apreciar en la tabla 2, las frecuencias y porcentajes de patologías existentes en los familiares de primer grado. Llama la atención la paridad existente entre la frecuencia de familiares con y sin hipertensión, ya que esta frecuencia es de 122 y 123 respectivamente. También se observa una alta incidencia de familiares con diabetes, siendo ésta de 155 sujetos (63.3%); en tanto que tan solo 90 (36.7%) reportaron no haber tenido parientes de primer grado con diabetes.

Tabla 3

Factores de estilo de vida

Variable	Presencia		Ausencia	
	<i>n</i>	<i>F</i>	%	<i>f</i>
Fumar (n=245)	245	28	11.4	217
Ingesta de alcohol (n=241)	241	91	37.8	150
Activación física (n=244)	244	146	59.8	98
Comida con sal (n=245)	245	69	28.2	176

Referente a los elementos de EdV que se consideraron para el estudio, se encontró una mayor presencia de no fumadores (88.6 %), así como de personas que no consumen sal sin probar previamente sus alimentos (71.8 %). Lo mismo ocurre con las personas que no ingieren alcohol, aunque de forma menos pronunciada (62.2 %). En tanto que la activación física (realizar ejercicio físico), mostró una presencia semejante (ver tabla 3).

En lo que se refiere a FRM asociadas a la HTA, se observó una asociación significativa entre los grupos formados por el diagnóstico de HTA, en la variable diabetes ($X^2_{(1)}=14.05$, $p<.05$; ver tabla 4), presentándose más diabéticos en el grupo de Ss con HTA ($Fr.=16$) que en el de Ss sin HTA ($Fr.=11$; ver tabla 5).

Tabla 4

Análisis de Ji cuadrada de diferencias entre HTA y factores de riesgo médico

Factor	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Control farmacológico (n=87)	68.44	1	0.00
Diabetes (n=243)	14.05	1	0.00
Disfunción renal (n=243)	0.595	1	0.44
Disfunción cardiaca (n=8)	-----*	1	1.00
Infarto (n=243)	-----*	1	0.06

*Se usó el estadístico de Fisher.

Otra asociación que se presentó, fue en el consumo de un medicamento de control, lo cual era de esperarse debido a la naturaleza de la muestra ($X^2_{(1)}=68.44$, $p<.05$), ya que la mayoría de los participantes padecen HTA y consumen medicamentos de control, y no se encontraron participantes sin HTA que consumieran medicamento de control ($Fr.=0$). Contra lo esperado, no se presentó asociación estadísticamente significativa entre el diagnóstico de HTA con disfunción cardiovascular ($X^2_{(1)}=p>.05$), con padecimientos renal ($\chi^2_{(1)}=.595$, $p>.05$), ni con la variable presencia de infartos ($X^2_{(1)}=---$, $p>.05$), (ver tabla 4).

Tabla 5

Tabla de contingencia de Ss con y sin HTA en cuanto a diagnóstico o ausencia de diagnóstico de diabetes

		Diabetes		Total
		Con diabetes	Sin diabetes	
Diagnóstico de HTA	Con HTA	166	11	177
	Sin HTA	50	16	66
Total		216	27	

También se observó, que aunque en el grupo de personas con HTA hay más sujetos con diabetes, que en el grupo de Ss sin HTA; los Ss con HTA y con diabetes no reportan más familiares con antecedentes de diabetes que los Ss sin HTA y con diabetes ($X^2_{(1)} p > .05$) (ver tabla 6).

Tabla 6

Tabla de contingencia de Ss con diabetes con y sin HTA en cuanto a la presencia de familiares de 1er grado con diabetes

		Familiar con diabetes		Total
		No	Sí	
Diagnóstico de HTA	Con HTA	Fr 3	8	11
		% 42.9%	40.0%	40.7%
Sin HTA	Fr	4	12	16
		% 57.1%	60.0%	59.3%
Total		Fr 7	20	
		% 100.0%	100.0%	

En lo que respecta a los factores de riesgo provenientes de las mediciones antropométricas, se pudieron apreciar diferencias entre los grupos de personas con y sin diagnóstico de HTA, en la presión arterial sistólica, presión arterial diastólica, peso e índice de masa corporal (IMC). Lo anterior se puede apreciar en los resultados del análisis de *U de Mann Whitney* en la tabla 7.

Tabla 7

Diferencias mediante el análisis de U de Mann Whitney de factores de riesgo provenientes de mediciones antropométricas entre sujetos con y sin HTA

	PA Sistólica	PA Diastólica	Peso (Kg)	Estatura (m)	IMC
<i>U de Mann-Whitney</i>	2886.000	3132.500	3877.000	4914.000	3077.500
<i>Puntuación Z</i>	-5.422	-4.943	-3.022	-1.041	-4.040
<i>p. (bilateral)</i>	.000	.000	.003	.298	.000

Se presentan también las medianas de las mismas variables en la tabla 8, ya que resultan de más fácil comprensión en comparación

con las medias de rangos presentadas por el análisis de *U de Mann-Whitney*.

Tabla 8

Medias de factores de riesgo médico provenientes de mediciones antropométricas por diagnóstico de hipertensión.

Variable	Con diagnóstico de HTA		Sin diagnóstico de HTA	
	<i>n total</i>	<i>N</i>	<i>Me</i>	<i>n</i>
PA Sistólica	235	61	120.00	174
PA Diastólica	235	61	80.00	174
Peso (Kg)	236	61	72.5	175
Estatura (m)	237	63	1.56	174
IMC	224	59	29.97	165

En cuanto a la presencia de padecimientos en los familiares de primer grado, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre los grupos de sujetos con HTA y los del grupo sin HTA en las variables padecimientos cardiacos ($\chi^2_{(1)}=2.758$, $p>.05$), diabetes ($\chi^2_{(1)}=.337$, $p>.05$) y padecimientos renales ($\chi^2_{(1)}=.024$, $p>.05$; ver tabla 9).

Por el contrario, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre el diagnóstico de HTA y la variable FHRM de familiar con hipertensión ($\chi^2_{(1)}=7.726$, $p<.05$; ver tabla 9).

Tabla 9

Análisis de Ji cuadrada de asociación entre el diagnóstico de hipertensión arterial y los factores hereditarios de riesgo médico

Factor	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Familia con hipertensión	7.726	1	.005
Familiar con padecimiento cardiaco	2.758	1	.097
Familiar con diabetes	.337	1	.561
Familiar con padecimiento renal	.024	1	.877

En la tabla 10 se puede apreciar que es mayor la frecuencia de personas con hipertensión y con familiar hipertenso ($Fr. = 43$; 65.2%), que sin él ($Fr. = 23$, 34.8%); en tanto que se comportó de manera semejante la frecuencia de personas sin hipertensión con familiar hipertenso ($Fr. = 99$; 55.9%) y sin él ($Fr. = 78$; 44.1%).

Tabla 10

Tabla de contingencia de Ss con y sin HTA en cuanto a familiar de 1er grado con y sin HTA

		Familiar con hipertensión		
		No	Sí	Total
Diagnóstico de HTA	No	Fr. 99	78	177
		% 55.9%	44.1%	100%
	Sí	Fr. 23	43	66
		% 34.8%	65.2%	100%
Total	Fr.	122	121	243
	%	50.2%	49.8%	100%

En lo que se refiere a los indicadores de EdV, no se presentó asociación estadísticamente significativa entre el diagnóstico de HTA en ninguna de las variables (fumar [$\chi^2_{(1)} = .000$, $p>.05$], consumo de alcohol [$\chi^2_{(1)} = 0.118$, $p>.05$], activación física [$\chi^2_{(1)} = 1.231$, $p>.05$], consumo de sal [$\chi^2_{(1)} = 1.074$, $p>.05$]).

Discusión

Contra lo esperado, los resultados encontrados cuestionan la inclusión de las disfunciones cardiovasculares, los padecimientos renales y la presencia de infartos, como factores de riesgo para la HTA, pues no se presentaron asociaciones estadísticamente significativas entre el diagnóstico de HTA y dichas variables. Lo mismo ocurrió en la asociación entre el diagnóstico de HTA y las variables de los FHRM en cuanto a familiares con padecimientos cardiacos, con diabetes y con padecimientos renales.

Si se parte del hecho de que en la muestra estudiada, la incidencia de la HTA se comporta conforme a lo esperado de acuerdo a las estadísticas locales y nacionales de la SSA; llama la atención la paridad existente entre la frecuencia de familiares con y sin HTA en la muestra total. El desglose del dato cuestiona la contribución hereditaria en la HTA cuando se observa, que aunque es mayor la frecuencia de Ss con HTA y con familiar hipertenso que sin él, en el caso de los Ss sin HTA, la frecuencia de personas con familiar hipertenso y sin él se comporta de forma similar.

Con respecto a la diabetes, en esta muestra se observó una alta incidencia, presentándose más diabéticos en el grupo de Ss con HTA que en el de Ss sin HTA. A pesar de que la HTA y la diabetes están estrechamente relacionadas, no parece existir un nexo de carácter hereditario entre ellas, dado que en el grupo de personas con HTA hay más sujetos con diabetes que en el grupo de Ss sin HTA; los Ss con HTA y con diabetes no reportan más familiares con antecedentes de diabetes que los Ss sin HTA y con diabetes.

Los datos relativos a la influencia del EdV sobre la HTA, sugieren su participación solo como exacerbante y no como agente causal de la HTA, ya que los sujetos con y sin HTA respondieron igual en estas variables. También puede apreciarse en esta muestra una tendencia clara hacia el cuidado de la salud: hay mayor presencia de no fumadores, de Ss que no consumen sal sin probar previamente sus alimentos y que no ingieren alcohol. Ambos grupos realizan activación física con frecuencia semejante.

Las limitaciones de estudio serían que esta es una aproximación dentro de un proyecto mayor; los resultados aquí presentados muestran un primer análisis de la información obtenida. También es importante recalcar que la información obtenida ha sido recabada en su mayoría por autoreporte con los consiguientes cuestionamientos que de ello se deriva. Por último, son altamente relevantes para comprender los datos, las características particulares de la población entre la cual se realizó el estudio, ya que al ser una población en un sistema de salud privado con acceso inmediato a especialistas, diagnóstico y control farmacológico, permite un tratamiento oportuno e incluso prevención de patologías asociadas al diagnóstico de HTA.

Referencias

- Gasparotto, G., Silva, M., Bozza, R., Stabelini, N., Campos W., Bonfim, A.L. & Costa, A. (2009). *Physical activity and anthropometric indicators related to hypertension in women*, *Fitness and Performance*, 8(5), 322-328.
- Hernández, R. (2005). Tratamiento de Hipertensión arterial esencial estadio III, monodosis de nifedipino 30 mgvs atenolol 50 mg/clortalidona 12.5 mg. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*; 48(4) 134-138. Recuperado el 16 de marzo de 2010, de <http://www.ejournal.unam.mx/rfm/no48-4/RFM48403.pdf>.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. Recuperado el 16 de marzo de 2010, de <http://www.insp.mx/ensanut/>.
- Monotya, E. y Osorio, C. (2006). *Variables psicológicas, relacionadas con hipertensión controlada y no controlada en un grupo de pacientes hipertensos adscritos a la IPS punto de Salud Robledo – Susalud EPS- en el año 2005*. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de http://www.susalud.com/memorias_prestadores/factores_hta_cont_no_cont.pdf
- National Heart Lung and Blood Institute. (2008). *¿Qué es la presión arterial alta?* Recuperado el 9 de noviembre de 2011, de <http://www.nhlbi.nih.gov/health-spanish/health-topics/temas/hbp/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2010). Diabetes. Recuperado el 2 de octubre de 2011, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs312/es/index.html>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2010). *Enfermedades cardiovasculares*. Recuperado el 2 de octubre de 2011, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/es/index.html>
- Rosas, M., Pastelín, G., Vargas-Alarcón, G., Martínez-Reding, J., Lomelí, C., Mendoza-Gonzales, C., et al. (2008). Guías clínicas para la detección, prevención, diagnóstico y tratamiento de hipertensión arterial sistémica en México. *Arch Cardiol Mex*; 78 (2) 5-57.
- Silberberg, Ch. (2010). Enfermedad renal. Recuperado el 2 de octubre de 2011, de <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/000457.htm>
- Velazquez-Monroy O., Rosas-Peralta M., Lara-Esqueda A., Pastelín-Hernandez G., Attie F., Tapia-Conyer R. (2002). Arterial hypertension in Mexico: results of the National Health Survey 2000. *Arch Cardiol Mex*; 72, 71-84. Recuperado el 18 de marzo de 2010, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11933703>
- World Health Organization [WHO]. (2004). *Comparative Quantification of Health Risk*, Geneva: WHO

La influencia de la habitabilidad de la vivienda en los patrones de convivencia familiar

Víctor Corral*
Ivan Lohr*
Lorenia Torres*
Arturo Acuña*
Sheila Velardez*
Dora Ayala*
Carlos E. Peña*
Mariana Milán**

Resumen

Basándonos en antecedentes de investigación que muestran que viviendas con características de mala habitabilidad propician episodios de violencia en la pareja, así como maltrato infantil, nos propusimos estudiar los procesos opuestos a la violencia familiar y la mala habitabilidad. El presente estudio investigó la posible influencia de las condiciones de una adecuada habitabilidad de las casa en la convivencia positiva de familias mexicanas. Se procesaron las respuestas que dieron 205 habitantes de una ciudad del norte de México, a un instrumento que medía las variables de interés arriba señaladas. Las condiciones de habitabilidad medidas incluyeron el control del ruido, temperaturas agradables en la casa, ausencia de hacinamiento, iluminación apropiada, profundidad, y privacidad. Por su parte, los patrones de funcionamiento positivo familiar consideraron situaciones como el apoyo familiar, la comunicación entre los integrantes, la toma de decisiones democrática, la flexibilidad, el afecto demostrado, la aceptación y el respeto a las opiniones de todos, entre otras. Un modelo de ecuaciones estructurales reveló una correlación significativa entre la habitabilidad de la vivienda y la convivencia positiva, lo cual sugiere que las condiciones físicas de una casa pudieran constituir elementos importantes que estimulan una sana interacción entre los integrantes de la familia, así como su bienestar.

Abstract

Based upon antecedents showing that a negative housing habitability propitiates inter-partner violence as well as child maltreatment, we aimed at studying the processes that are opposite to family violence and a bad habitability. This study investigated the possible influence of adequate housing habitability on the positive functioning of Mexican families. Two-hundred-and-five inhabitants from a northern Mexican city responded to an instrument assessing the two above-mentioned variables. The assessed habitability conditions included noise control, pleasant temperature, a lack of overcrowding, appropriate illumination, depth, and privacy. In turn, positive family functioning considered situations such as family support, family members' communication, democratic decision-making, flexibility, display of affection, acceptance and respect of everybody's opinions, among others. A structural equations model revealed a significant correlation between housing habitability and positive family functioning, which suggests that the physical conditions of a house could shape important elements stimulating a healthy interaction among family members, as well as their well-being.

*Universidad de Sonora

**Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Palabras clave: habitabilidad, vivienda, convivencia, familia.
Keywords: habitability, housing, positive functioning, family.

Introducción

El tema de habitabilidad en la vivienda y cómo ésta influye en la convivencia familiar es relativamente nuevo para los investigadores sociales; el estudio a profundidad de temas como éste surge de la necesidad de explicar por qué los diferentes factores que afectan el hábitat de un individuo pueden verse reflejados en el tipo de convivencia que las personas tienen con los demás integrantes de su familia (Holman y Stokols, 1994; Rueda, 2004). La relación entre habitabilidad y convivencia familiar se presenta como lógica debido a que el funcionamiento de la familia ocurre en un escenario socio-físico delimitado por las condiciones materiales de la vivienda, así como por las percepciones que las personas elaboran de ese escenario.

La teorización en psicología ambiental, así como el desarrollo de estudios empíricos previos, que serán comentados con mayor detenimiento en este artículo, indican que la habitabilidad de una casa puede predisponer a los integrantes de una familia a desplegar pautas comportamentales agresivas como la violencia intramarital y el maltrato infantil (Corral, Frías & González, 2010; Corral, Barrón, Cuén & Tapia, 2011; Holman y Stokols, 1994; Landázuri y Mercado (2004). Lo anterior señala la pertinencia de estudiar factores de habitabilidad relacionados con el funcionamiento de las familias.

En la medida en que esos factores se vean identificados sería posible generar estrategias de intervención (prevención, correctivas) que enfrenten toda la gama de problemas derivados de la convivencia familiar, especialmente la ruptura y disfunción familiar, así como la violencia en la pareja y el maltrato a los hijos (Corral et al., 2011). Desde un enfoque más positivo, el estudio de los factores que promueven una convivencia familiar sana ayudaría a establecer las condiciones que permitan un crecimiento armónico de los integrantes de la familia, y, en general, el bienestar psicológico y físico de los mismos.

Habitabilidad de la vivienda

El concepto de *habitabilidad* refiere las condiciones en las que una familia ocupa una vivienda. Estas condiciones están determinadas por las características físicas de la casa, la percepción que tienen las personas de estas características, así como por factores psicosociales de la familia. La habitabilidad pone de manifiesto la satisfacción que obtiene una persona de un escenario o grupos de escenarios (Mercado, 1998). Dado que la casa se constituye en el escenario de la interacción familiar, es probable que la satisfacción promovida por la habitabilidad pueda manifestarse en patrones de convivencia positiva entre los integrantes de una familia (Landázuri & Mercado, 2004).

La habitabilidad es un constructo de orden superior, es decir, se conforma de las interrelaciones entre factores (constructos de primer orden) que denotan las condiciones físicas, sociales y los aspectos preceptuales arriba mencionados. Dentro de los factores de la habitabilidad se encuentra el *hacinamiento*. Éste se concibe como un estado percibido por el individuo, el cual es resultado de obtener una menor privacidad a la deseada o esperada y se relaciona con la cantidad de espacio disponible por persona en un área determinada, así como con la posibilidad de controlar el acceso a la información de uno mismo que otros pueden obtener (Hombrados, 2010). Santoyo y Anguera (1992) señalan que a finales del siglo XX el fenómeno del hacinamiento se encontraba entre los más preocupantes para los científicos sociales y representaba un problema de salud pública de gran interés. Desde el punto de vista psicológico el hacinamiento implica varios aspectos derivados de la ruptura de un equilibrio de interacción con el medioambiente, tanto como fenómeno individual; como grupal, lo que genera una serie de reacciones dirigidas a la restauración de tal equilibrio, el que implica una transacción óptima con el entorno para el logro de una serie de objetivos individuales o colectivos.

La *privacidad*, por otro lado, es una dimensión adicional de la habitabilidad. Altman (1975), la define como el control selectivo del acceso a uno mismo o al grupo al que pertenece el individuo. Valera y Vidal (2010, p. 120) la conceptúan como “la capacidad de la persona o grupo de personas de regular o controlar selectivamente la cantidad e intensidad de contactos e interacciones sociales en un contexto socioambiental determinado”. La privacidad en el hogar implica, entonces, contar con espacios que le permitan no sólo a la familia, sino a cada uno de sus integrantes, controlar aspectos de intimidad, la posibilidad de estar solo o disponer de condiciones para obtener tranquilidad.

También se describen dimensiones físicas de la habitabilidad como la *temperatura*: Una casa que amortigua el frío exterior en el invierno y el calor en el verano, es una casa con buenas condiciones de habitabilidad. La *iluminación* juega un rol importante, en la medida que posibilita la realización de un buen número de actividades esenciales al interior de la vivienda (cocinar, desplazarse, estudiar, etcétera). El *control del ruido*, tanto el proveniente del exterior como el que se genera dentro de la casa, es otra de las condiciones de la habitabilidad. Se encuentra también la *profundidad*, entendida esta última como el número de puertas que deben trasponerse para llegar al lugar más lejano de una casa, lo cual reflejaría el tamaño o volumen de la vivienda (Landázuri & Mercado, 2004; Hillier y Hanson, 1988).

Convivencia familiar

La convivencia familiar, por su lado, denota la cantidad y calidad de interacciones entre los integrantes de la familia, dentro de las que pueden identificarse relaciones positivas y negativas. Algunos autores hablan de *funcionamiento familiar* para referirse a los patrones de convivencia entre padres, hijos,

hermanos y la pareja (Noller, et al., 1992; Richardson, 1986; Zubrick, et al., 2000). Zubrick et al., (2000) resumen una serie de indicadores de funcionamiento familiar y los dividen en seis aspectos: tiempo, recursos materiales, capital humano, capital psicológico, capital social y variables confusoras.

Los indicadores de *tiempo* incluyen el empleo (de tiempo completo o parcial) materno y paterno, las horas de tiempo pagado y no pagado. Comprende además las actividades e interacciones de los padres con los hijos: tiempo total de interacción, actividades entre padres e hijos, comidas juntos, salidas, actividades escolares, lectura a los hijos, ayuda en tareas, tiempo en actividades recreativas, tiempo viendo juntos TV o videojuegos o internet, tiempo con el(la) esposo(a), tiempo en trabajo casero. Los *recursos materiales* consideran el ingreso total, las fuentes del ingreso, las posesiones familiares, relación posesiones-deudas, grado de pobreza, cobertura de salud, status de posesión de la vivienda (propia o de renta).

El *capital social* incluye la educación de los padres, su estado de salud física; también prácticas de crianza como técnicas disciplinarias, reglas de conducta y en la casa, monitoreo de hijos, comunicación padres-hijos, frecuencia y estilos de comunicación, paternidad consistente, interacción positiva, aceptación y castigo, paternidad aversiva, modelamiento, conocimiento culturalmente adquirido, creencias, actitudes, valores y tradiciones. El *capital psicológico*, a su vez, está constituido por la cohesión familiar, la relación entre integrantes, la salud mental de los padres, la satisfacción con la paternidad y el empleo, el estrés percibido, la auto-eficacia de la paternidad, el hacinamiento, el número de hijos, y la movilidad residencial. El *capital social* tiene que ver con la confianza, el involucramiento cívico, la reciprocidad, la participación en la comunidad, las conexiones en el barrio, contactos con familia y amigos, tolerancia a

la diversidad, disponibilidad de servicios de apoyo y la filantropía, entre otras. Por último, entre los *factores de confusión* mencionan la paternidad biológica vs la adopción, el status marital (soltero, casado, padre solo), costos del cuidado infantil, etcétera.

Aunque en su esquema, Zubrick et al., (2000) enfatizan las relaciones entre los miembros de la pareja y entre ellos y los hijos; el funcionamiento familiar considera también las interacciones entre hermanos y entre otros miembros de la familia (Noller et al., 1992). De acuerdo con este esquema ampliado, la convivencia familiar puede ser afectada por diversos factores. Algunas investigaciones han relacionado la estructura familiar (tamaño de la familia, el espaciamiento entre hermanos, y el sexo) y los efectos de la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan con los padres como una medida de la calidad de la relación, y así poder establecer una de las medidas de disciplina. Richardson, et al. (1986) vincularon las variables estructura familiar con la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan con sus familiares y la calidad de ese tiempo. Montemayor (1982) encuentra que la relación es compleja entre la cantidad de tiempo que dedican los adolescentes para estar con sus familiares y compañeros, y la influencia de la familia en el funcionamiento de la variable de conflicto. Piaget (1969) y Harner (1982) sugieren que es conveniente preguntar a los adolescentes, después de los 11 años, su percepción de la calidad y la duración del tiempo en compañía de los demás.

Los aspectos económicos son de importancia en el funcionamiento familiar en la medida en la que un bajo salario de los padres puede inducir frustración y estrés; y esto, a su vez, se puede manifestar en patrones de convivencia negativa, como la violencia (Zubrick et al., 2000). Lo económico también influye en la habitabilidad de la casa, ya que se requiere de un ingreso suficiente para construir un hogar con condiciones físicas apropiadas y garantizar

su mantenimiento. Sin embargo, centrar el desarrollo familiar en el ingreso económico puede ser contraproducente. Los niños pueden vivir en familias ricas en ingreso, pero pobres en la calidad de tiempo que los padres tienen disponibles para sus hijos, dado que su esfuerzo está centrado en la acumulación de bienes materiales (Zubrick et al., op. cit.).

Sin hacer a un lado los aspectos arriba referidos, Noller et al. (1992) enfatizan el apoyo familiar, la comunicación entre los integrantes, la toma de decisiones democráticas, la flexibilidad, el afecto demostrado, la aceptación y el respeto a las opiniones de todos, como situaciones a evaluar dentro del funcionamiento familiar. De acuerdo con su esquema, una familia exhibe un funcionamiento positivo si sus integrantes se ayudan y protegen; si existe entre ellos una comunicación fluida y sincera; si en la familia se manifiesta una participación de todos en los procesos de toma de decisiones, especialmente las trascendentales; si se evita la rigidez en el trato y en las tomas de decisiones (sobre todo de parte de los padres), si se producen muestras de cariño hacia los hijos, padres, hermanos y la pareja; y si se respetan y toman en cuenta las opiniones de todos, independientemente de la edad, el género o el grado de responsabilidad dentro del grupo familiar. En este tenor, Amar (1994) refiere que la familia se puede entender como una institución de integración, cooperación, e interdependencia, unida por el afecto mutuo entre sus miembros, con la finalidad última de asegurar el bien de la sociedad.

Es interesante notar que el único factor de habitabilidad de la vivienda, mencionado explícitamente como factor que puede incidir en el funcionamiento familiar, es el hacinamiento (Zubrick et al., 2000), aunque, de manera indirecta, los aspectos económicos -que determinan grandemente las condiciones de habitabilidad- también son mencionados.

Ruiz, Roper, Amar y Amaris (2003), en el artículo "Familia con violencia conyugal y su relación

con la formación del auto concepto;” consideran a la familia como el primer núcleo protector del niño, siendo ésta la responsable de poder garantizar las condiciones para que éste logre un desarrollo físico y psicológico en armonía con el medio en el que habita. No obstante, también debe considerarse el hecho de que dentro de la familia se presentan escenarios donde se aprende el mayor número de conductas que afectan directa o indirectamente a los niños. Por ello, es importante estudiar variables tales como la violencia al interior de la familia, cómo se da la formación del auto concepto de los niños al interior de ésta y de qué manera el escenario físico y social del hogar influyen en la convivencia familiar y el bienestar de sus integrantes.

Habitabilidad de la vivienda y convivencia familiar

Levi y Anderson (1980) señalan que un alto nivel de vida objetivo (resultante ya sea de los recursos económicos, el hábitat, el nivel asistencial o el tiempo libre), puede ir acompañado de un alto índice de satisfacción individual, bienestar o calidad de vida. Las condiciones de habitabilidad en que un individuo vive son partes del nivel de vida objetivo e influyen, por lo tanto, en su satisfacción personal y bienestar físico. De manera más específica, Rueda (2004), haciendo referencia a la convivencia familiar positiva, menciona que no tiene nada de extraño que el objetivo de la sostenibilidad social se haya enfocado en la habitabilidad, es decir, en la pretensión de mantener la calidad en la convivencia de los individuos que habitan los sistemas urbanos.

Desde los años 90 del siglo pasado y principios del presente siglo, autores como Holman y Stokols (1994) y Landázuri y Mercado (2004) habían especulado acerca de la posibilidad de que las malas condiciones de habitabilidad de una casa podrían potencialmente ser disruptores de los patrones de convivencia familiar; el planteamiento de

estos autores establecía la posibilidad de que la mala habitabilidad indujera violencia entre los integrantes de la familia. No obstante, hasta apenas muy recientemente esta especulación se corroboró empíricamente.

Los únicos estudios, hasta donde sabemos, que han abordado la relación entre habitabilidad de la vivienda y la violencia familiar fueron desarrollados por Corral et al., (2010) y Corral et al.,(2011). En el primer estudio los autores reportan una asociación significativa entre la habitabilidad y la violencia, concluyendo que las condiciones negativas de habitabilidad (alta o baja temperatura, hacinamiento, poca profundidad, ruido y poca privacidad) predicen directamente la violencia en la pareja y el maltrato hacia los hijos. Los autores, basándose en la propuesta de Herrenkohl y Herrenkohl (2007) -quienes conciben los factores negativos físicos y de diseño de la vivienda que incitan la violencia familiar como “estresores familiares”- sugieren que esta relación podría ser mediada por el estrés, el que sería inducido por las malas condiciones de habitabilidad. Por lo tanto, en su estudio subsecuente, Corral et al., (2011) prueban la idea de que los factores negativos de habitabilidad promueven estrés en primera instancia, el cual sería seguido por la conducta agresiva y violenta entre miembros de la familia. Esa idea fue corroborada por los datos de su investigación empírica.

Las investigaciones arriba descritas asumen un enfoque negativo en el estudio de la relación entre habitabilidad y convivencia familiar. Es decir, se interesan en el efecto negativo (violencia) que tienen las condiciones negativas de la habitabilidad. Aunque la lógica sugeriría que las buenas condiciones de habitabilidad influirían positivamente en patrones de convivencia adecuados, es necesario probar empíricamente que vivir en una casa con buenas condiciones de habitabilidad se relaciona con patrones positivos de convivencia en la familia, tal y como lo sugiere Rueda (2004). El propósito del presente estudio es probar esa hipótesis de trabajo.

Método

Participantes

Los individuos estudiados fueron 205 personas de la ciudad de Hermosillo, Sonora, una ciudad de tamaño medio (700,000 habitantes) en el noroeste de México. Se seleccionó un representante de cada familia a partir de tres sub-muestras estratificadas, siendo de clase baja el 52.2%, de clase media el 39% y de clase alta el 8.8%. Los participantes fueron 49% mujeres y 51% hombres. Su edad promedio fue de 32.4 años, reportando una media de 12.2 años de escolaridad. Un 31.2% fueron amas de casa, 31.7% padres de familia y 36.1% ocupaban el puesto de hijos en el hogar, de los cuales 18.6% eran hombres y 17.6% mujeres. El ingreso mensual familiar de la muestra fue, para el 7.8%, de entre 0 y \$ 2,500 pesos mexicanos (12.50 pesos por dólar norteamericano); para el 37.1% fue de entre \$2,501 y \$5,000; para el 17.1% resultó entre \$5,001 y \$10,000; para el 18.5% fue de entre \$10,001 y \$20,000; para el 10.2% estuvo entre \$20,001 y \$40,000; y, finalmente, para el 5.4% fue de más de \$40,000. La gran dispersión y sesgo del ingreso indican que la mayoría de las personas pertenecían a la clase baja, un rasgo representativo de la población mexicana.

Instrumentos

Se utilizaron dos escalas, la de funcionamiento familiar y la de habitabilidad de la vivienda. La primera fue traducida al español a partir del instrumento original *The Family Functioning Scale* (Noller et al., 1992). Esta escala consta de una serie de reactivos en formato likert de siete opciones de respuesta. Los participantes responden al instrumento señalando si están “totalmente en desacuerdo” (=0), hasta “totalmente de acuerdo” (=6) a reactivos que registraban situaciones de apoyo familiar, la comunicación entre los integrantes, la toma de decisiones democrática, la flexibilidad,

el afecto demostrado, la aceptación y el respeto a las opiniones de todos, entre otras; todas ellas referidas a sus patrones de convivencia con su familia. Aunque la escala original contiene, tanto reactivos positivos (buen funcionamiento familiar), como negativos (funcionamiento familiar negativo); para los propósitos del presente estudio sólo se analizaron los reactivos positivos.

La *escala de habitabilidad* es el instrumento que utilizaron Corral et al., (2010, 2011), el que, a su vez, fue adaptado del que crearon Landázuri y Mercado (2004). La escala consta de 31 reactivos tipo likert, de los cuales 9 miden hacinamiento, 11 privacidad, 4 ruido exterior, 5 ruido interior, 1 iluminación, 2 temperatura y 2 profundidad. Las respuestas van en un continuo de fácil-difícil, suficiente-insuficiente, todo-nada, imposible-posible, siempre-nunca, adecuada-inadecuada, mucho-poco, no se escucha-se escucha, mala-buena, muy caliente-fresca y muy fría-cálida (en una escala de posibles respuestas que se califican desde el 1 hasta el 6), como calificativos de las condiciones de su vivienda.

Se incluyó, en los instrumentos aplicados, un apartado de variables demográficas donde se indaga la edad de los participantes entrevistados, su posición en la familia, el número de hijos, el sexo, el ingreso familiar mensual, los años de escolaridad, los años que tenía la casa de construida y si la misma era propia o rentada.

Procedimiento

Las entrevistas se llevaron a cabo en diversas colonias representativas de las clases sociales que conforman la ciudad de Hermosillo. Se solicitó a los entrevistados su colaboración informada para participar en el estudio. Así mismo, se les planteó que sus datos formarían parte de una investigación y que las respuestas serían absolutamente confidenciales.

Análisis de datos

Una vez recogidos los datos, éstos fueron capturados y procesados en el programa SPSS versión 15 para obtener estadísticas univariadas de las escalas y sus reactivos, además de los indicadores de consistencia interna (alfas de Cronbach) para las dimensiones estudiadas. Con el fin de elucidar la hipótesis central del estudio se especificó y probó un modelo de ecuaciones estructurales en el que, en primera instancia, se conformó un factor de habitabilidad de la vivienda, a partir de las interrelaciones entre los indicadores de iluminación adecuada, frescura en el verano, calidez en el invierno, ausencia de hacinamiento, ausencia de ruido, privacidad, y profundidad. La convivencia familiar se especificó en el modelo como un índice, resultante de promediar los reactivos de la escala correspondiente. También se incluyó la variable de antigüedad de la casa, como un control de las condiciones de habitabilidad. El modelo planteaba que las malas condiciones de habitabilidades serían una función de la antigüedad de la casa y, a su vez, las primeras afectarían negativamente los patrones de convivencia familiar positiva. La prueba del modelo implicó obtener los coeficientes estructurales (relaciones entre indicadores y el factor de habitabilidad, así como el de las relaciones entre este factor, la antigüedad de la casa y el índice de convivencia); también implicó el cálculo de los indicadores de bondad de ajuste. Estos indicadores señalan la correspondencia entre el modelo teórico de relaciones entre las variables especificadas y el modelo obtenido a partir de los datos (Bentler, 2006).

Resultados

La tabla 1 exhibe las medias, desviaciones estándar, valores máximos y mínimos, y coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) de las escalas utilizadas en el estudio. Para la escala de convivencia familiar positiva las personas reportaron una media general de 4.70, en un rango de posibles respuestas del 0 al 6. Las medias para los reactivos fueron similares, como lo muestra la diferencia entre el reactivo que obtuvo el mayor puntaje (“Nuestra familia se apoya”, media=5.03) y el de menor puntuación (“Los hijos participan en la toma de decisiones de la familia”, media=4.43). La consistencia interna para la escala de convivencia positiva fue de alfa=.87.

Considerando un rango de respuestas que iba del 1 al 6, la media general para la escala de *habitabilidad* fue de 3.80. Ésta se obtuvo, al considerar todos los componentes del instrumento que medían ese factor, exceptuando el de profundidad (dado que fue calificado en una escala diferente) y revirtiendo los puntajes para los indicadores negativos de la habitabilidad (ruido, hacinamiento, calor, frío). Al solicitarles a los participantes que reportaran la sensación de hacinamiento dentro de sus hogares, en promedio expresaron un puntaje de 1.85; la privacidad reportada tuvo una media de 2.45 y el promedio de ruido en las casas fue de 2.48. La calificación otorgada a la iluminación fue 4.30; el calor percibido en el verano recibió una calificación de 2.90 y el frío en el invierno una de 2.86. En cuanto a la profundidad de las casas, sus indicadores revelaron un promedio de 1.59 metros desde la puerta a la recámara y 6.85 metros de distancia desde la entrada de la vivienda al punto más lejano de la casa. La sub-escala de hacinamiento produjo un alfa de .86, la de privacidad fue =.75, y la de ruido alcanzó un valor de alfa=.73.

Tabla 1**Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de funcionamiento familiar y habitabilidad**

Escala/Reactivos	Media	D E	Min	Max	Alfa de Cronbach
Convivencia Positiva	4.70				.87
Nuestra familia se apoya	5.03	1.23	1	6	
Todos opinan en decisiones	4.79	1.25	0	6	
Honestidad	4.57	1.47	0	6	
Padres de acuerdo	4.72	1.39	0	6	
Flexibles en actividades	4.45	1.56	0	6	
Cercanía	4.63	1.41	0	6	
Hijos opinan reglas	4.54	1.46	0	6	
Afecto	4.53	1.41	0	6	
Solución conjunta de problemas	4.95	1.59	0	6	
Animarse a tomar decisiones	4.76	1.43	0	6	
Mostrar sentimientos reales	4.53	1.51	0	6	
Aceptación	4.94	1.34	0	6	
Hijos participan decisiones	4.43	1.54	0	6	
Respeto de opinión	4.64	1.40	0	6	
Emociones firmes	4.75	1.23	1	6	
Solución de problemas hablando	4.76	1.35	1	6	
Comparten intereses pasatiempos	4.52	1.32	1	6	
Todos opinan en asuntos familiares	4.85	1.18	0	6	
Amor aun en desacuerdo	4.73	1.39	0	6	
Padres/Hijos hablan en toma de decisiones	4.79	1.34	0	6	
Hacinamiento	1.85				.86
Desplazamiento	1.85	1.22	1	5	
Área disponible	2.06	1.30	1	5	
Estorbos	2.08	1.24	0	6	
Cupo pasillos	2.24	1.38	0	5	
Espacio entrada	2.00	1.31	1	6	
Acceso Sala-Baño	1.63	1.05	1	5	
Acceso Comedor-Cocina	1.62	1.06	1	5	
Acceso Refrigerador –Lavatrastes	1.69	1.21	1	6	
Acceso Recámaras-Baño	1.55	0.99	0	5	

Escala/Reactivos	Media	D E	Min	Max	Alfa de Cronbach
Privacidad	2.45				.75
Silencio	2.47	1.48	1	6	
No molestia	2.45	1.35	1	5	
No vecinos enterados	2.09	1.24	1	5	
Control paso de extraños	2.33	1.52	0	5	
Privacidad	1.93	1.16	0	5	
Miembros descanso/visita	2.63	1.54	1	5	
Privacidad recámara	3.13	1.41	0	5	
Baño Invisible	2.75	1.53	1	5	
Baño insonoro	2.19	1.24	1	5	
Cerrar ventanas insonoro	2.60	1.51	0	5	
Cerrar persianas invisible	2.85	1.59	0	5	
Radio/Tele Vecinos	2.01	1.31	0	5	
Ruido	2.48				.73
Ventanas ruido exterior	2.70	1.96	0	5	
Voz baja	1.74	1.18	0	5	
Voces vecinos	2.02	1.30	0	5	
Ruido hogar	3.60	1.29	1	5	
Interrumpen ruidos	2.36	1.21	0	5	
Iluminación	4.30	0.96	1	5	
Verano-Calor	2.90	1.44	1	5	
Invierno-Frío	2.86	1.10	0	6	
Profundidad	4.22				
Puertas a recámara	1.59	1.10	0	6	
Metros a punto más lejano	6.85	9.49	0	100	

La figura 1 contiene los resultados del modelo de ecuaciones estructurales de las variables analizadas. Para iniciar, se presentan los resultados del modelo de medición, es decir, el análisis factorial que permitió conformar el constructo de *Habitabilidad de la vivienda* (representado por el óvalo), el cual se construyó a partir de los indicadores (representado por los rectángulos) *iluminación, casa fresca en verano, casa caliente en invierno, no hacinamiento, privacidad, profundidad, no ruido y años de la casa*. Todos los pesos factoriales fueron salientes y significativos ($p < .05$) indicando que la medición de esa variable latente posee validez de constructo convergente.

El modelo estructural está representado por la relación entre el factor “habitabilidad”, la variable manifiesta de antigüedad de la casa, y el índice de “convivencia familiar positiva.” Esta

relación se denota con flechas que ligan al factor, por un lado, con la antigüedad de la vivienda y; por el otro, con la convivencia familiar positiva. De acuerdo con el modelo, la antigüedad de la casa tiene un efecto negativo en la habitabilidad, y ésta se relacionó positivamente con los patrones de convivencia familiar. La R^2 (porcentaje de varianza explicada) para la variable dependiente “convivencia familiar” fue de .25.

Los indicadores de bondad de ajuste del modelo revelan su pertinencia. Aunque la chi cuadrada fue significativa ($p=.014$), los indicadores prácticos igualan o superan el punto de quiebre (.90) establecido para la bondad de ajuste (Bentler, 2006) y el *RMSEA* es igual a .06. Esto indica que los datos respaldan al modelo especificado.

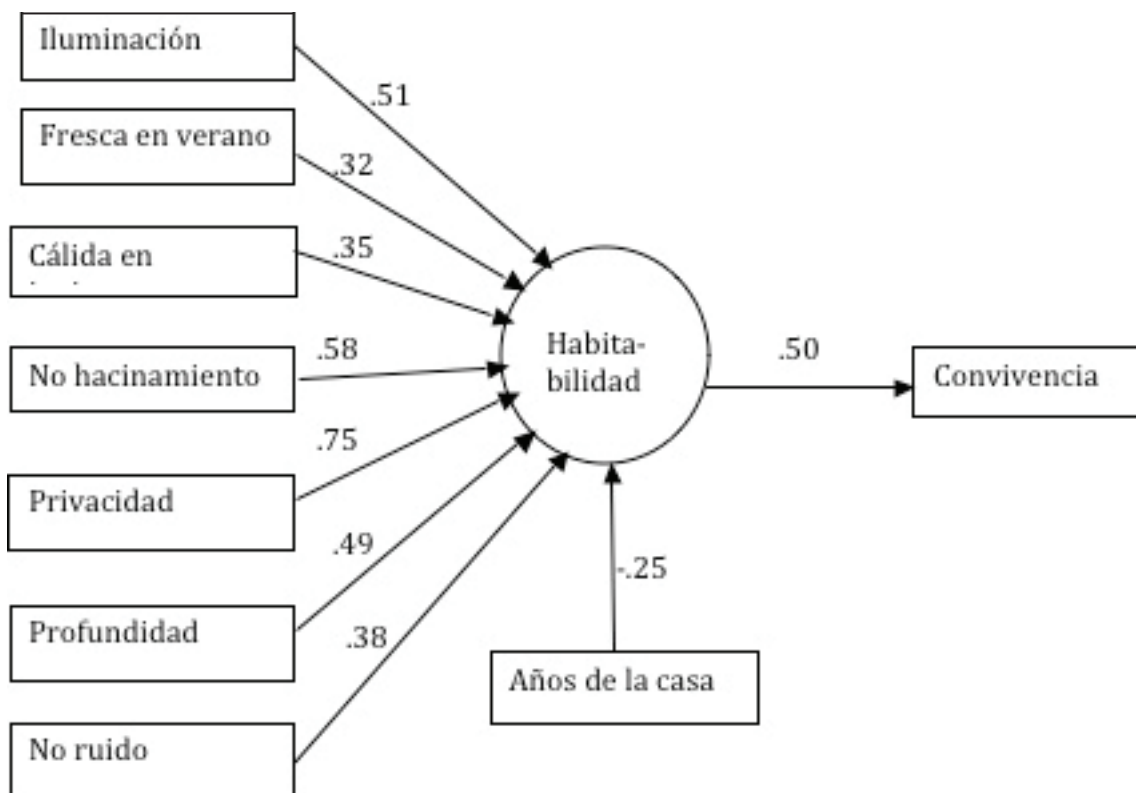


Figura 1. Modelo de la habitabilidad de la vivienda como predictor de la convivencia familiar positiva. Todos los pesos factoriales y coeficientes estructurales son significativos a $p < .05$. Bondad de ajuste: $X^2=41.5$ (24 gl), $p=.014$; $BNNFI=.90$; $CFI=.93$; $RMSEA=.06$. R^2 del modelo=.25.

Discusión

Al igual que en los estudios previos de Corral et al., (2010; 2011), en la presente investigación la habitabilidad de la vivienda demostró afectar los patrones de convivencia familiar. Si en esos estudios las malas condiciones de habitabilidad afectaron de manera nociva el funcionamiento armónico –lo que se manifestó en estrés y en violencia intrafamiliar; en el presente estudio, los buenos niveles de habitabilidad se relacionaron con la convivencia familiar positiva. Como se esperaba, la antigüedad de la vivienda influyó en su grado de habitabilidad: las casas más viejas eran menos habitables, lo que podría explicarse por el deterioro acumulado en el tiempo y quizá la falta de mantenimiento, también acumulada.

Para medir las variables de interés aplicamos instrumentos previamente utilizados en estudios de funcionamiento familiar (Noller et al., 2002) y de habitabilidad de la vivienda (Corral et al., 2010; Landázuri y Mercado, 2004). Al igual que en las investigaciones previas, esos instrumentos arrojaron evidencias de una adecuada consistencia interna y, para el caso de la escala de habitabilidad, el modelo de medición (análisis factorial confirmatorio) de las ecuaciones estructurales sugirió validez convergente de constructo del instrumento, dada por pesos factoriales altos y significativos ($p < .05$) de los indicadores en el factor medido. El modelo estructural reveló también que los datos respaldan la idea de que el funcionamiento familiar se relaciona con la habitabilidad de la vivienda, dado que los indicadores de bondad de ajuste práctica (*NNFI* y *CFI*) rebasan el punto de quiebre ($> .90$) establecido y el *RMSEA* es igual a .06 (ver Bentler, 2006).

Los entrevistados reportaron niveles elevados de funcionamiento familiar positivo (media de 4.7 en un rango de respuestas del 0 al 6), lo que indica que, al menos para la muestra estudiada, sus patrones de convivencia reflejaban más armonía que disfunción, manifestándose en buenas dosis de soporte que se brindaban los integrantes de la familia,

sus demostraciones de afecto, la comunicación entre los miembros, la toma de decisiones compartidas, la aceptación y la honestidad entre ellos. La situación de convivencia positiva más pronunciada fue la del apoyo que se otorgan los miembros de la familia, mientras que la menos considerada fue la que refería la participación de los hijos en las tomas de decisiones. Esto podría indicar una gran preocupación por el bienestar y la seguridad de los demás (hijos, hermanos, padres, pareja), pero un aprecio no tan considerable por los estilos democráticos de conducción de las familias (más centrados en los padres), que caracterizan a las sociedades tradicionales como la mexicana.

En cuanto a las condiciones de habitabilidad, y considerando un rasgo de respuesta que iba del 1 al 6, los participantes declararon bajos niveles de hacinamiento (1.8 en promedio) y no tan bajos niveles de calor percibido en el verano (2.9) y frío en el invierno (2.8). La privacidad expresada tampoco fue muy elevada (2.4) lo mismo que la profundidad de la vivienda (6.8 mts. desde la entrada hasta el punto más alejado de la casa); otros indicadores de habitabilidad que produjeron puntajes de alto nivel fueron la iluminación (media de 4.3) y la ausencia de ruido (el ruido fue calificado en promedio como de 2.4). Expresado de otra manera, lo anterior señalaría que, para la mayor parte de las personas entrevistadas, su vivienda, a pesar de no ser grande, no les producía una sensación de hacinamiento, aunque sí se quejaban de una relativamente pobre privacidad. Dado que el hacinamiento es un fenómeno perceptual que obedece no sólo a la densidad de personas por volumen de espacio, sino a otros aspectos de satisfacción con la vivienda y las relaciones con otras personas (Hombrados, 2010); es muy probable que, a pesar de la alta densidad y la falta de privacidad, las altas condiciones de convivencia positiva familiar estuvieran afectando la sensación de hacinamiento, de manera que las personas no lo experimentaban en niveles elevados.

Los participantes también reportaron condiciones de poco aislamiento térmico en sus casas, lo que los llevaba a percibir calor extremo dentro de sus casas en el verano y el frío en el invierno. En Hermosillo, esto tiene una explicación plausible; en el verano las temperaturas máximas a la sombra rebasan normalmente los cuarenta grados y pueden ocasionalmente acercarse a los cincuenta grados centígrados. Aunque el invierno no es tan riguroso, no es raro que las temperaturas bajen a menos de cero grados centígrados en la ciudad. Si esto se combina con el hecho de que las viviendas de las familias de escasos recursos no poseen aislamiento térmico, la sensación de calor y de frío que reportan las personas, especialmente las de extracción socioeconómica baja, está más que justificada.

La percepción de buena iluminación y poco ruido en las casas quizá obedezca, por un lado, al hecho de que la ciudad se encuentra en una de las zonas de mayor luminosidad del mundo, pero también a que resulta relativamente fácil adquirir y hacer funcionar focos y lámparas dentro de las viviendas durante la noche. Por otro lado, y a pesar del notable crecimiento experimentado por Hermosillo en las últimas tres décadas, la ciudad se encuentra aún lejos de experimentar la contaminación sónica de las grandes urbes mexicanas.

Los resultados más interesantes, sin embargo, se refirieron a la relación entre la habitabilidad y el funcionamiento familiar. De acuerdo con la evidencia arrojada por el modelo estructural probado, a medida que se incrementan los niveles de una buena habitabilidad de la vivienda también se incrementan los patrones de convivencia familiar positiva. El tamaño de esta relación es saliente: un 25% de la variación en la convivencia es explicado por las condiciones de habitabilidad de la vivienda. Esto, aunado a los resultados de Corral et al., (2010; 2011) señalaría que las condiciones físicas de la casa influyen en funcionamiento familiar, por lo que deberían

ser tomadas en cuenta a la hora de evaluar y promover interacciones positivas entre los integrantes de una familia. Los componentes de la habitabilidad de la vivienda, por ejemplo, entrarían en la clasificación de indicadores de funcionamiento familiar (Zubrick et al., 2000), repartidos especialmente en las categorías de recursos materiales y de capital psicológico.

En este reporte consideramos a la habitabilidad como variable independiente y a la convivencia familiar como dependiente de la primera. Dado que nuestros datos no son experimentales (y por consideraciones de tipo ético no podrían serlo) es difícil asegurar con total certidumbre que el flujo causal se dé en la dirección planteada (de la habitabilidad a la convivencia). Es probable que esa dirección sea invertida, por lo menos en ciertos casos. Por ejemplo, en aquellas situaciones en las que un indicador de habitabilidad como el hacinamiento se veía afectado por la convivencia positiva, como lo discutimos previamente; quizá los bajos niveles de hacinamiento percibidos respondieran a que las interacciones familiares se percibieran más cercanas a los niveles óptimos y más alejados de los malos patrones de convivencia. La dirección causal convivencia familiar->habitabilidad también podría plasmarse en la suposición de que las condiciones de habitabilidad sean una parte del funcionamiento familiar, por lo que en esa situación se consideraría que dicho funcionamiento afecta o promueve la habitabilidad. Una tercera opción es que habitabilidad y convivencia se afecten mutuamente, lo que, para el caso de las conclusiones y posibles recomendaciones vendría a significar que un cambio en condiciones de habitabilidad se vería necesariamente acompañado en modificaciones en los patrones de convivencia en la familia y que éstos, a su vez, afectarían las percepciones de habitabilidad desarrollados por los integrantes del grupo familiar.

También es necesario considerar que, en nuestro estudio, la habitabilidad fue influida

por la antigüedad de la casa. Si el deterioro normal y la falta de mantenimiento a la casa se acumulan es muy probable que las condiciones físicas y también las psicológicas que constituyen la habitabilidad se vean afectadas. Dado que la antigüedad de la vivienda influye en su habitabilidad y ésta en la convivencia, lo anterior implica que el mantenimiento de la vivienda es otro elemento importante para promover no sólo habitabilidad, sino también una convivencia armónica en los hogares.

Por lo anteriormente expuesto, los datos, de ser replicados en investigaciones subsecuentes, sugerirían que a la hora de tomar decisiones en materia de políticas públicas relacionadas con la vivienda, las autoridades y planeadores deben considerar que las condiciones físicas de una casa no solo afectan el bienestar de un individuo, al proveerle salud física, refugio, satisfacción, identidad y un territorio para la apropiación (Aragonés & Amérigo, 2010). Esas condiciones pueden afectar también la manera en la que se relacionan los integrantes de una familia, por lo que de su decisión de dotar a las viviendas con las condiciones apropiadas de habitabilidad dependería el que esa familia conviviera en un escenario propicio para la convivencia familiar positiva, y no en uno que genere estrés y malos tratos entre sus integrantes.

Referencias

- Altman, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishers Company.
- Amar, J. (1994). *La educación infantil y desarrollo social*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Aragónés, J.I. & Américo, M. (2010). Psicología ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos. En J.I. Aragónés y M. Américo (coords.). *Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Bentler, P.M. (2006). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Statistical Software, Inc.
- Corral, V., Barrón, M., Cuén, A. y Tapia, C. (2011). Habitabilidad de la vivienda, estrés y violencia familiar. *Psycology*, 2, 3-14.
- Corral, V., Frías, M. & González, D. (2010). Environmental factors in housing habitability as determinants of family violence. En M. Frías & V. Corral (eds.). *Biopsychosocial Perspectives on Interpersonal Violence*. New York: Nova.
- Harner, L. (1982). Talking about the past and the future. In, W. J. Friedman (ed.). *The Development of the Psychology of Time*. New York: Academic Press.
- Herrenkohl, T. & Herrenkohl, R. (2007). Examining the Overlap and Prediction of Multiple Forms of Child Maltreatment, Stressors, and Socioeconomic Status: A Longitudinal Analysis of Youth Outcomes. *Journal of Family Violence*, 22, 553-562.
- Hillier, B. & Hanson J. (1988). *The social logic of space*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holman, E. & Stokols (1994). The environmental psychology of child sexual abuse. *The Journal of Environmental Psychology*, 14, 237-252.
- Hombrados, M.I. (2010). Hacinamiento. En J.I. Aragónés y M. Américo (coords.). *Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Landázuri, A. & Mercado, S. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 89-113.
- Levi y Anderson L. (1980). *La tensión psicosocial. Población-Ambiente y calidad de vida*. México: El manual moderno.
- Mercado, S.J. (1998). La vivienda: Una perspectiva psicológica. En J. Guevara, A. M. Landázuri y A. Terán (coords.). *Estudios de Psicología Ambiental en América Latina* (pp. 141-153). México: BUAP-UNAM-CONACyT.
- Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512-1519.
- Noller, P., Seth-Smith, M., Bouma, R. & Schweitzer, R. (1992). Parent and adolescent perceptions of family functioning: A comparison of clinic and non-clinic families. *Journal of family and Adolescence*, 15, 101-114.
- Piaget, J. (1969). *The Child's Conception of Time*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Richardson, R.A., Abramowitz, R.H., Asp, C.E. & Petersen, A.C. (1986). Parent-child relationships in early adolescence: Effects of family structure. *Journal of Marriage and Family*, 48, 805-811.
- Rueda, S. (2004). Habitabilidad y calidad de vida. *Cuadernos de investigación Urbana*, 42, 29-34.
- Ruiz, M., Roperó, C., Amor, J. & Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, 11, 1-23.
- Santoyo, C. & Anguera, M.T. (1992). El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis. *Psicothema*, 4, 551-569.
- Valera, S. y Vidal, T. (2010). Privacidad y territorialidad. En J.I. Aragónés y M. Américo (coords.). *Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Zubrick, S., Williams, A. & Silburn, S. (2000). *Indicators of social and family functioning*. Canberra, Australia: Department of Family and Community Services.

Validación de una escala de clima organizacional en el sector de servicios en el noroeste de México

Jonathan Franco Betanzos
Martha Frías Armenta
Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio es el de analizar la estructura factorial de una escala de Clima Organizacional para instituciones del sector servicio. Se encuestaron 116 sujetos, 39 pertenecían a un Centro de Salud dependiente de la Secretaría de Salud Pública del estado, 42 a un hospital privado y 35 a un hotel, todos de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Los datos fueron analizados mediante un análisis factorial confirmatorio (EQS). El modelo hipotético establecía tres factores: estrés en el trabajo, comportamiento organizacional y organización en el trabajo. Sin embargo, los resultados mostraron que el instrumento evaluado conformó un solo factor basado en las dimensiones de adaptación, privación, desarrollo profesional, conocimiento de funciones, logro de objetivos, equidad, actitud de la organización, liderazgo, comunicación y trabajo en equipo. Se concluye que la estructura factorial propuesta no corresponde con la demostrada; sin embargo, arroja un instrumento validado que permite evaluar el Clima Organizacional en instituciones del Sector Servicio.

Abstract

The aim of this study was to analyze the factorial structure of the Organizational Climate Scale for the service sector institutions. The participants were 116 individuals; 39 were affiliated with a health center of the Public Health Secretary, 42 with a private hospital and 35 with a hotel, all of them at Hermosillo, Sonora, México. The data were analyzed by a confirmatory factor analysis (EQS).

The hypothetical model indicates three factors: organizational behavior, work stress and work organization. However, the results showed that the evaluated instrument confirmed only one factor based on the dimensions of adaptation, deprivation, professional development, knowledge of functions, achievement of goals, fairness, attitude of the organization, leadership, communication and team work. thus, it is concluded that the hypothesized factorial structure does not correspond with the data. Nevertheless, the validity and reliability of the instrument was proved and it allows the evaluation of the Organizational Climate in institutions of the Services sector.

Palabras clave: Estructura factorial, clima organizacional, validación, servicios, salud
Keywords: Factorial structure, organizational climate, validation, services, health

Introducción

Las organizaciones contemporáneas luchan por su supervivencia y utilizan como estrategia el desarrollo constante para mantenerse en un nivel competitivo (Chiavenato, 2002). Dicha estrategia ha permitido la elaboración de diferentes métodos para la optimización de los recursos con el fin de ofrecer mejores productos o servicios (May Hofman, 2008). Las condiciones de estas se ven afectadas por las disposiciones contextuales en las que se desarrollan, que incluyen las relaciones entre los proveedores, los usuarios, los competidores, los trabajadores, los sindicatos, entre otras; así como el surgimiento de innovaciones, nuevos conocimientos, desarrollo tecnológico, regulaciones, políticas públicas y en general con cambios en el marco institucional (Melin, 1986).

Las organizaciones dedicadas a proporcionar servicios buscan, además, cubrir una necesidad específica para la cual han sido creadas. Dicha necesidad origina una complejidad adicional, por la cual la institución o empresa deberá trabajar para establecer su mejor rendimiento y satisfacer las necesidades de sus clientes o usuarios. Maslach (1993) afirma que las organizaciones dedicadas al sector servicio muestran una mayor dificultad para su adaptación a las diferentes exigencias del entorno; como consecuencia, sus trabajadores presentan padecimientos de tensión y estrés en el trabajo.

Dichas organizaciones son aquellas que no ofrecen un producto tangible (Bates et al., 2007), sino que ofrecen un servicio con el fin de satisfacer una necesidad específica del usuario. Entre ellas se encuentran: hospitales, hoteles, escuelas, etcétera (Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C., 2001; Rodríguez, 1999).

Además de las características de la organización, Cifre (2008) afirma que la mayoría de los problemas de los trabajadores en su lugar de trabajo se derivan de factores ambientales,

individuales y socio-demográficos, lo cual plantea que las características del trabajo son de suma importancia en el desempeño laboral y en el desarrollo individual de los trabajadores. En la actualidad existen empresas o departamentos especializados en la optimización de las organizaciones, que buscan estrategias de intervención, y estas funcionan en algunos casos a partir de la percepción de los trabajadores (Chiavenato, 2006). Para este logro se han realizado mediciones del clima organizacional, que buscan identificar la percepción de los trabajadores en relación a diferentes aspectos del área de trabajo. Sin embargo, estas mediciones se han tomado de diferentes instrumentos, en donde la validez se basa en el concepto del instrumento mismo o de la variable a evaluar (Gan, 2005). Lo anterior implica que las evaluaciones de la percepción de los trabajadores se realicen a partir de instrumentos que carecen de validez y confiabilidad, lo cual pudiera ocasionar que las decisiones que se tomen a partir del mismo no correspondan con la realidad (Cabrera, 2006).

Un estudio realizado por parte de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación del Gobierno Federal de México en el 2005 demuestra lo anteriormente expresado. Este estudio se basa en el diseño de un instrumento construido con reactivos de opción múltiple en forma dicotómica (Farfan et al, 2007). A partir de lo anterior, Rodríguez (1999) contrasta los diferentes estudios que se han realizado para tomar acciones en la búsqueda de mejorar el desempeño de una organización. Por una parte, se encuentran los estudios destinados a la gestión de la calidad de los productos o servicios que se ofertan, estableciendo el compromiso de determinar y gestionar que el ambiente de trabajo tenga una influencia positiva en la motivación, la satisfacción y el ejercicio del personal con el propósito de mejorar el desempeño de la organización (Montaño, 2003). Por otra parte, se encuentran los estudios destinados al modelo de trabajo del desarrollo organizacional que buscan satisfacer necesidades intrínsecas

de sus miembros; ya sean económicas, de desarrollo personal, emocionales, intelectuales, entre otras (Chiavenato, 2000; Myers, 2000).

Según el Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C. (2001), en la norma 9001:2000 es requisito de las organizaciones el determinar, recopilar y analizar los datos apropiados para demostrar la idoneidad y eficacia de la misma, con el fin de realizar mejoras. A partir de lo anterior, Anderson, Sweeny y Williams (2005) afirman que las organizaciones que tienen éxito son las que comprenden la información y la usan eficazmente.

No obstante, en la consultoría moderna existe una gran demanda de estudios entre los cuales el clima organizacional representa una prioridad, lo cual, según Moreno (2001), tiene una explicación sistémica concerniente a los factores externos en los cuales la organización se encuentra inmersa, así como los procesos definidos y los resultados obtenidos, siendo este tipo de estudios el que las organizaciones determinan como necesarios para obtener un mejor rendimiento. Sin embargo, los instrumentos con los cuales se realizan estos estudios no siempre muestran validez y confiabilidad. Algunos de ellos establecen una escala dicotómica, otras no reportan las características psicométricas de los instrumentos (Del Castillo, Acosta & Montes 2008).

A pesar de la importancia otorgada a los métodos cuantitativos en la investigación social y del comportamiento, en la mayoría de las ocasiones no se aprovechan cabalmente los recursos que ofrecen (Corral et al., 2001). Maish (2007) afirma que el aspecto instrumental de la investigación relacionada con la metodología de estudios de Clima Organizacional normalmente responde a la elección de las técnicas e instrumentos que resulten más pertinentes para recoger la información necesaria. Esto puede perjudicar a la toma de decisiones, ya que no necesariamente se cumple con la validez y la confiabilidad necesarias. Según Meliá (2008) los instrumentos de medición de variables psicosociales deben estar fundamentados

en una metodología integral con soporte científico, tanto en las características de la población a aplicar como en la psicometría adecuada y estandarizada, además de cumplir con los requisitos de confiabilidad y validez, que permitan ofrecer a las organizaciones y a los profesionales indicadores certeros de evaluación para la toma de decisiones.

Según Gans (1999) la falta de una apropiada metodología en la interpretación de datos para la toma de decisiones puede afectar sustancialmente en la implementación de la estrategia a seguir. A su vez Hudd, Dumalao y Erdman-Sager (2000) afirman que la existencia de valores cuantitativos no necesariamente significa que la variable fue correctamente definida, para lo cual es necesario tomar las medidas estadísticamente necesarias.

Valenzuela, Montenegro, Valenzuela y Alvarado (2007) afirman que cualquier medición que se emplee en la evaluación psicológica debe ser confiable, de lo contrario resulta inútil, ya que los instrumentos deben medir aquello para lo que están diseñados. A partir de lo anterior, se reconoce la importancia de diseñar instrumentos de medición enfocados a los sectores productivos correspondientes, de tal forma que permitan la toma de decisiones basadas en las variables que la organización identifica como apropiadas y relacionadas con la labor diaria. Por tal motivo, se pretende ofrecer un instrumento que evalúe las variables asociadas al desempeño del trabajador y la percepción que tiene sobre el área de trabajo, para lo cual se tomarán en cuenta las variables relacionadas con los factores concernientes al comportamiento de la organización, la organización del trabajo y el estrés laboral.

La validación de una Escala de Clima Organizacional en el sector servicios permite ofrecer una unidad de medida que pueda determinar cuáles son las variables a considerar en una intervención, reestructura o toma de algunas disposiciones con respecto a la percepción de los trabajadores que laboren en

ese sector. El clima organizacional surge de la necesidad de reconocer los fenómenos globales que tienen lugar dentro de las instituciones laborales desde una perspectiva general, pero al mismo tiempo, este constructo requiere que sea lo suficientemente simple como para poder servir de orientación a trabajos prácticos de intervención en las corporaciones, como lo establece el modelo del Desarrollo Organizacional (Guillen et al., 2000; Guizar 2001).

Rodríguez (1999) define el Clima Organizacional como un concepto multidimensional que implica una referencia constante de los miembros respecto a la organización, enfocándose en aquellas variables ambientales internas. Para el estudio del Clima Organizacional es necesaria la comprensión de las variables ambientales internas que afectan el comportamiento de los individuos en la organización. Esto se puede llevar a cabo a través de un estudio de las percepciones que los individuos tienen de ellas. Las variables se pueden clasificar en: “Ambiente físico”, tales como el espacio, condiciones de ruido, calor, contaminación, instalaciones, maquinaria, entre otras (Pinazo et al., 2001; Rodríguez, 1999); “Estructurales” (Chiavenato, 2000) como el tamaño de la organización, estructura formal, estilo de dirección, etcétera; “Ambiente social”, que incluyen al compañerismo, conflictos entre personas o departamentos, comunicaciones, etcétera; “Personales”, como son las aptitudes, actitudes, motivaciones, expectativas, y otras más (Peiró et al., 2002); “Propias del comportamiento organizacional”, que comprenden la productividad, ausentismo, rotación, satisfacción laboral, tensiones y estrés, entre otras (Schmidt et al., 2001). Todas estas variables configuran el clima de una organización a través de la percepción que tienen los miembros de ellas.

Por tal motivo, el objetivo del presente estudio fue medir la estructura factorial del Instrumento de Clima Organizacional, el cual está construido para utilizarlo en instituciones del sector servicio

a partir de lo definido por Peiró et al., (2002); Chiavenato, (2000); Schmidt et al., (2001) Robbins (2004); Pinazo et al., (2001).

Método

Participantes

Se encuestaron a 116 sujetos en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México: 39 pertenecían a un Centro de Salud dependiente de la Secretaría de Salud Pública del Estado, 42 a un hospital privado y 35 personas que laboraban en un hotel. De todos ellos 33 fueron hombres y 83 mujeres. La Tabla 1 muestra las características de la población del estudio.

Tabla 1. Características de la Población de Estudio.

Variable	N	%
Masculino	33	28.45%
Femenino	83	71.55%
Nivel de educación		
Menor de Preparatoria	38	32.76%
Preparatoria	22	18.97%
Nivel Técnico	31	26.72%
Profesionista	25	21.55%
Área de trabajo Centro de Salud SSP		
Dirección	2	5.13%
Medicina General	4	10.26%
Odontología	2	5.13%
Epidemiología	2	5.13%
Estadística	2	5.13%
Enfermería	12	30.77%
Trabajo Social	2	5.13%
Promoción de Salud	3	7.69%
Administración	9	23.08%
Servicios Generales	1	2.56%
Área de trabajo hospital privado		
Administración	12	28.57%
Cocina y Nutrición	6	14.29%
Apoyo a Servicios	16	38.10%
Recepción	4	100.00%
Enfermería	4	9.52%
Área de trabajo de hotel		
Camaristas y Limpieza	8	22.86%
Mantenimiento	5	14.29%
Administración	5	14.29%
Restaurante y Cocina	11	31.43%
Recepción	6	17.14%

Instrumento

Se conformó la escala de clima organizacional con 116 afirmaciones, las cuales se distribuyen en tres factores:

1) El factor de estrés laboral, compuesto por las dimensiones de adaptación, privación y frustración, las cuales buscan esclarecer la sensación de los trabajadores en ámbitos relacionados con el conocimiento de los usuarios a los que se atiende, el trabajo bajo presión que realizan, el desafío que éste les impone y la estabilidad laboral que ellos perciben (Peiró et al., 2002).

2) El factor de organización del trabajo, que se definió por las dimensiones de equidad, remuneración, logro de objetivos, conocimiento de funciones, desarrollo profesional e instalaciones y herramientas, las cuales buscan conocer la sensación de los trabajadores en ámbitos relacionados a la definición de la tarea, la retribución, distribución de la carga de trabajo, infraestructura física y la participación que tienen para el desarrollo de la organización (Chiavenato, 2000; Schmidt et al., 2001).

3) El factor de comportamiento de la organización, se conforma por las dimensiones de actitud hacia la organización, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo e identidad. Estos buscan analizar la percepción de los trabajadores en la eficacia de la comunicación en la organización, la forma en que se solucionan los problemas, como son abordados y la identificación que estos tienen hacia la organización (Robbins, 2004; Pinazo et al., 2001).

Procedimiento.

En cada una de las organizaciones se detuvieron las actividades de las diferentes áreas de trabajo para la aplicación del instrumento, por lo tanto, este fue administrado sin interrupciones en un área acondicionada dentro de la misma organización, en la que se separaron los participantes en grupos de 10 personas con el fin de mejorar el manejo del grupo. Las encuestas fueron aplicadas por estudiantes de licenciatura en psicología, teniendo como duración en promedio 20 minutos.

Análisis de datos.

En primera instancia se obtuvieron las estadísticas univariadas, es decir, medias para variables continuas y frecuencias para las variables categóricas. A su vez se calcularon alfas de Cronbach para todas las escalas con el fin de determinar su confiabilidad (consistencia interna). Se crearon índices, los cuales se calcularon promediando las respuestas de las variables dentro de cada dimensión. Además, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con el paquete estadístico EQS utilizando un modelo de relaciones estructurales (Bentler, 1995) congregando en factores las dimensiones según lo estipulado, con base en lo definido por varios autores (Pinazo et al., 2001; Chiavenato, 2000; Peiró et al., 2002; Schmidt et al., 2001).

Para determinar la pertinencia del modelo se utilizaron indicadores de bondad de ajuste. Se esperaba que el indicado estadístico X^2 , que determina la diferencia entre el modelo hipotético y el real, no fuera significativo. Además, se utilizaron el índice Bentler – Bonett de Ajuste No Normado y el Índice de Ajuste Comparativo. El nivel mínimo aceptable de dichos indicadores es de .90 (Bentler, 1993).

Se conformó un modelo consistente en los 3 factores antes mencionados: estrés laboral, comportamiento de la organización y organización en el trabajo.

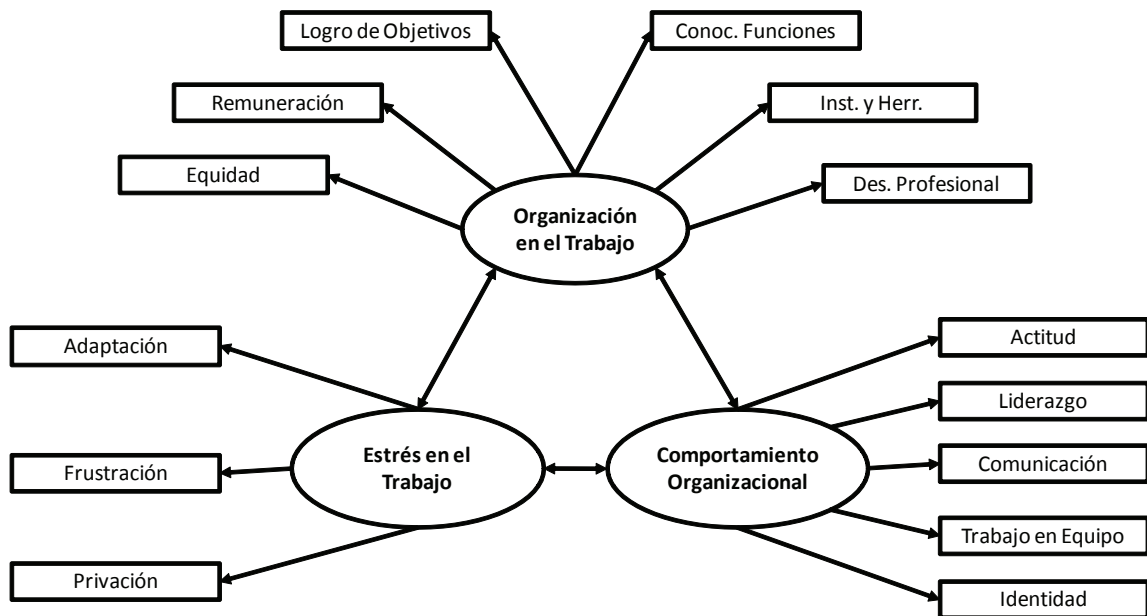


Figura 1. Modelo Hipotético Tres Dimensiones de la Escala de Clima Organizacional

A partir de los factores expresados por Eysenck y Eysenck (1987) se pretendió integrar los factores propuestos en un constructo de segundo orden que surge de las interrelaciones entre los primeros, y que configura las

dimensiones básicas, caracterizadas por su estabilidad y consistencia (Escolano et al., 2000). Este modelo se especificó tal y como se muestra en la Figura 2.

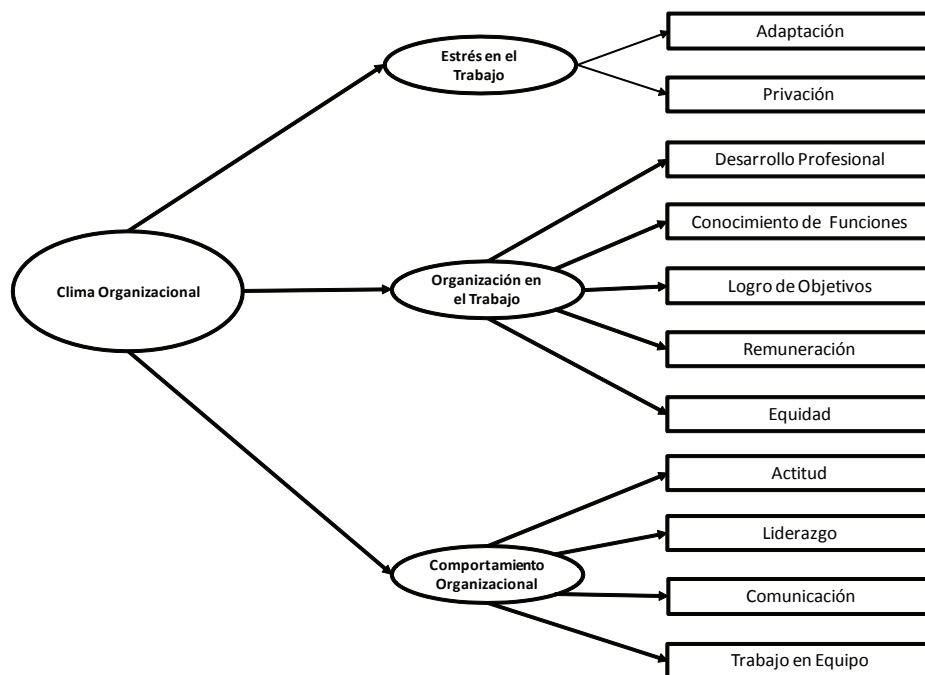


Figura 2. Modelo Hipotético de la Escala de Clima Organizacional con Factor de Segundo Orden.

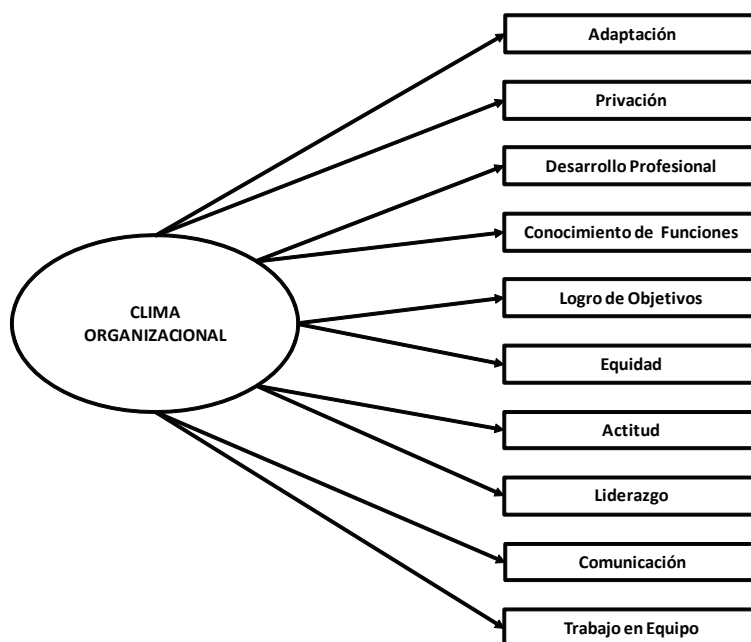


Figura 3. Modelo Hipotético de la Escala de Clima Organizacional.

Finalmente se llevó a cabo un análisis factorial relacionando las dimensiones directamente, con un solo factor de Clima Organizacional, esto con el propósito de probar el modelo más parsimonioso, que permita a los usuarios del instrumento un fácil manejo y visualización (Fierro, 2000), el resultado se muestra en la Figura 3.

Resultados

Resultante de lo anterior, la escala de Clima Organizacional aplicada en organizaciones del sector servicio en la Ciudad de Hermosillo Sonora, queda con un coeficiente de confiabilidad de alfa = .90, distribuyéndose en 10 dimensiones compuestas por 59 reactivos, distribuidos como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de la Escala de Clima Organizacional

Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
Adaptación						0.607
Es común recibir comentarios positivos de nuestros usuarios con respecto a los servicios brindados.	114	3.78	1.011	1	5	
Mi actitud ante los usuarios generalmente es cálida y amistosa.	116	4.56	0.65	2	5	
La imagen de quienes dan servicio, reflejan confianza y calidad.	114	4.18	0.79	2	5	
Conozco con precisión las necesidades de los usuarios.	113	4.07	0.853	1	5	
La prioridad de la Institución es brindar un buen servicio a los usuarios.	114	4.75	0.525	2	5	
Las quejas y sugerencias de los usuarios siempre son tomadas en cuenta para mejorar el servicio.	110	4.17	1.148	1	5	

Tabla 2. Descripción de la Escala de Clima Organizacional

Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
Privación						0.679
En la ejecución de mi trabajo diario, la calidad tiene la más alta prioridad.	111	4.57	0.696	2	5	
Los objetivos de mi puesto son razonablemente alcanzables.	113	4.19	0.714	2	5	
La planeación y coordinación de nuestro trabajo nos ubica como un área competitiva.	112	4.04	0.977	1	5	
En mi trabajo me encuentro con desafíos constantes, lo cual me motiva a seguir trabajando.	113	3.45	1.165	1	5	
Siempre me imponen nuevas metas para mi trabajo.	111	4.34	0.792	1	5	
Los desafíos que se me imponen en el trabajo, me ayudan a mejorar mi desempeño.	112	3.96	0.92	1	5	
Desarrollo Profesional						0.628
Mi trabajo actual me ayuda a lograr mis objetivos personales.	114	3.97	0.954	1	5	
El potencial profesional se desarrolla constantemente en nuestro trabajo.	111	3.97	0.909	1	5	
Siempre muestras interés por desarrollarnos personal y profesionalmente.	113	4.45	0.876	1	9	
Se dedica el tiempo necesario al entrenamiento y desarrollo personal de cada uno de nosotros.	111	3.52	1.212	1	5	
Pienso que me puedo desarrollar y crecer profesionalmente en esta institución	114	3.7	1.323	1	5	
Al realizar mis actividades laborales voy creciendo personal y profesionalmente.	112	4.21	1.026	1	5	
Conocimiento de Funciones						0.641
Mi equipo de trabajo conoce perfectamente lo que tiene que hacer.	113	4.56	0.611	3	5	
Los resultados esperados en mi trabajo están muy claramente definidos.	112	4.27	0.782	1	5	
En nuestra área de trabajo cada quien tiene definida su función, no se repite con las de los demás.	113	3.65	1.116	1	5	
Cuento con suficiente información formal para tomar mis decisiones.	114	3.98	1.039	1	5	
Todos mis compañeros tienen conocimiento sobre el trabajo que nos compete.	113	4.21	0.94	1	5	
Logro de Objetivos						0.805
En mi área de trabajo estamos orientados a la obtención de resultados.	110	4.06	1.136	1	5	
Los objetivos de trabajo están definidos claramente.	114	4.2	0.914	1	5	
Las metas de trabajo son objetivas y realistas.	114	4.06	0.875	1	5	
Existen metas definidas para las actividades que realizamos.	112	3.91	1.119	1	5	

Tabla 2. Descripción de la Escala de Clima Organizacional

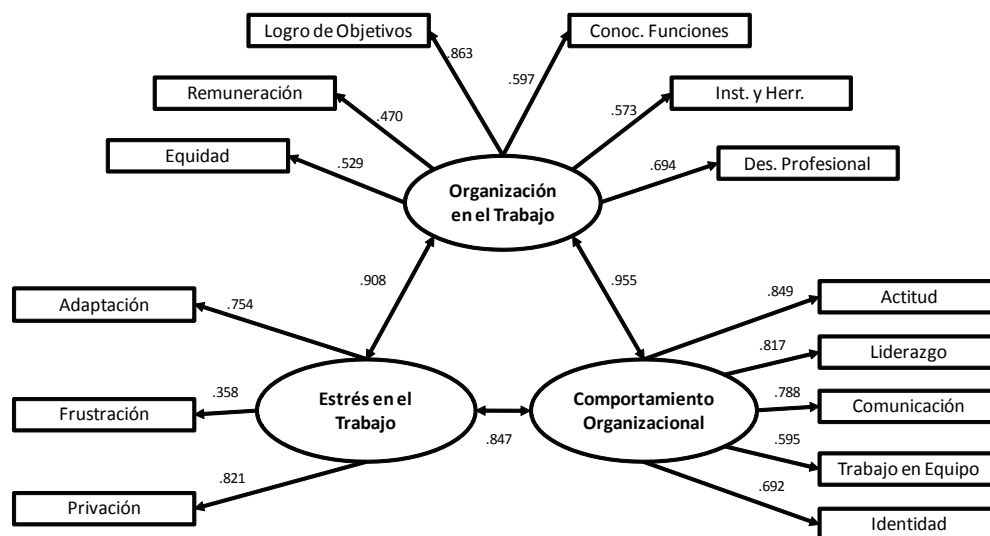
Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
En mi área de trabajo existen objetivos determinados para nuestro trabajo.	110	4.05	0.892	1	5	
Siempre trabajamos buscando cumplir con los objetivos que existen.	113	4.37	0.793	1	5	
Equidad						0.601
En mi área de trabajo no existen preferencias por nadie.	114	3.07	1.308	1	5	
Mis compañeros y yo tenemos la misma carga de trabajo.	114	3.46	1.13	1	5	
Los directivos nos ven a todos como iguales, sin preferencias por nadie.	113	3.68	1.071	1	5	
La asignación de las tareas extras siempre es justa.	111	3.6	1.162	1	5	
En la institución no existen preferencias por nadie.	113	3.06	1.182	1	5	
Mi departamento se caracteriza por la equidad que existe en él.	112	3.9	0.93	1	5	
Actitud de la Organización						0.795
Siento que la dirección tiene buena actitud hacia los trabajadores.	112	4.07	0.965	1	5	
La actitud que muestran los directivos de la institución se proyecta hacia todos los empleados.	113	3.73	1.088	1	5	
La dirección afronta adecuadamente las actitudes negativas por parte de los empleados.	113	3.74	1.084	1	5	
La institución muestra una actitud favorable para los usuarios.	112	4.21	0.915	1	5	
Siento que la institución esta comprometida con sus empleados y con su trabajo.	111	3.89	0.888	1	5	
La dirección afronta adecuadamente las problemáticas que se enfrenta.	113	4.16	0.922	1	5	
Liderazgo						0.776
Siempre que me piden objetivos mi jefe le da seguimiento a su realización.	109	3.93	1.043	1	5	
Los superiores buscan la opinión del personal.	113	3.38	1.175	1	5	
Hay congruencia entre lo que piden y hacen mis jefes.	110	3.78	1.053	1	5	
Mi jefe del equipo se adapta rápidamente su estilo a los cambios.	113	3.82	0.975	1	5	
Siempre que logro un buen resultado, mi jefe reconoce mi aportación.	110	3.06	1.329	1	5	
Mi jefe siempre pregunta sobre cosas nuevas para mejorar nuestro trabajo.	113	3.45	1.165	1	5	
Comunicación						0.694
Estoy oportunamente informado de lo que sucede en mi área de trabajo.	111	4.15	0.865	1	5	
La comunicación con mi jefe(a) me ayuda a entender la dinámica de mi área de trabajo.	113	4.13	1.048	1	5	
La comunicación formal es adecuada y suficiente.	113	3.73	0.866	1	5	

Tabla 2. Descripción de la Escala de Clima Organizacional

Variable	N	Media	D.E.	Min	Max	Alfa
Me mantengo informado sobre el trabajo que se realiza en mi área de trabajo.	115	4.3	0.837	1	5	
Yo puedo decir libremente a mi jefe cuando estoy en desacuerdo con él.	113	3.96	1.191	1	5	
La comunicación es adecuada en la organización.	112	3.87	0.925	1	5	
Trabajo en Equipo						0.725
Mis compañeros y yo convivimos amablemente dentro o fuera del trabajo.	112	3.98	1.022	1	5	
Mis compañeros se comprometen con el trabajo.	114	3.8	0.979	1	5	
Entre compañeros damos retroalimentación de nuestro trabajo.	114	3.65	1.03	1	5	
Entre compañeros siempre buscamos información para ayudar a los otros en algunas problemáticas.	114	3.64	1.114	1	5	
Mis compañeros se escuchan activamente mientras otros hablan.	112	3.53	1.048	1	5	
Tenemos buena comunicación en el equipo.	113	4.08	0.992	1	5	

El análisis factorial confirmatorio de la Escala de Clima Organización que probó el modelo hipotético de tres factores, basado en lo propuesto por Peiró et al., (2002); Chiavenato

(2000); Schmidt et al.,(2004) y Pinazo y Carrero (2001), muestra una alta interrelación muy pronunciada entre los tres factores especificados (ver Figura 4).

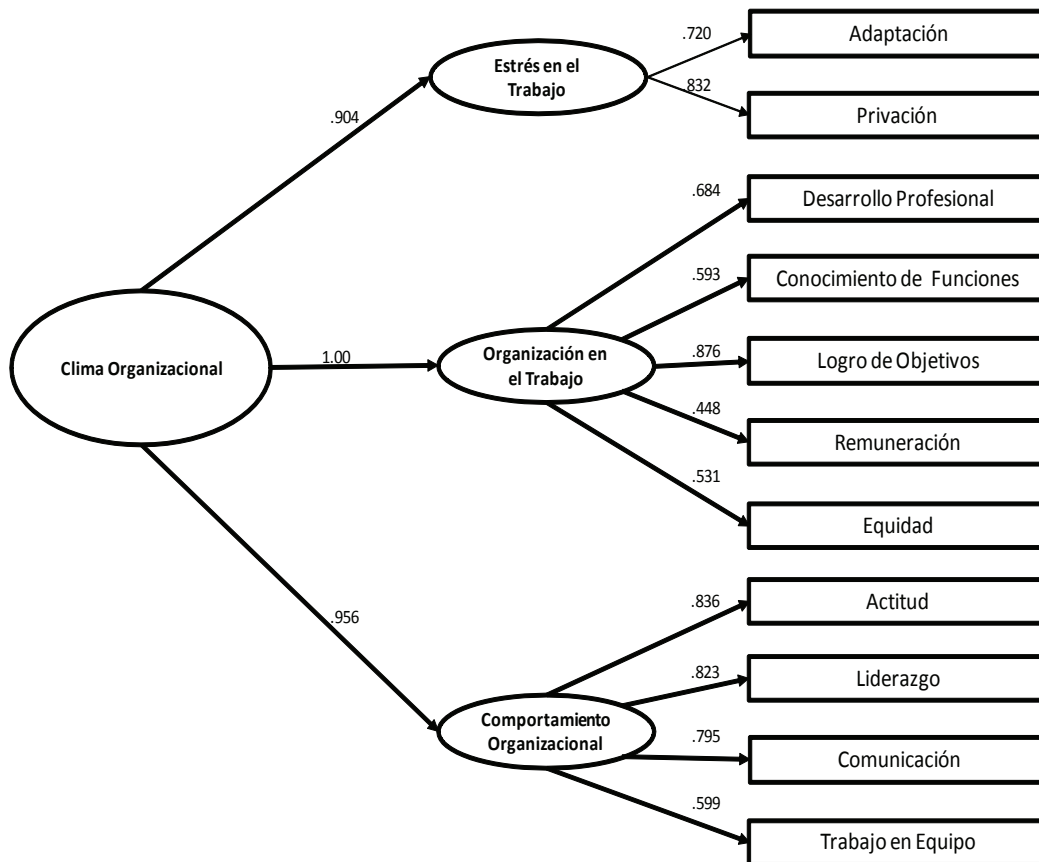


$X^2= 72$, G.L.= 41, $p= 0.001$, B.B.N.=0.893, B.B.N.F.I.=0.932, C.F.I.=0.950, R.M.S.E.A.=0.08

Figura 4. Modelo Escala de Clima Organizacional con tres factores.

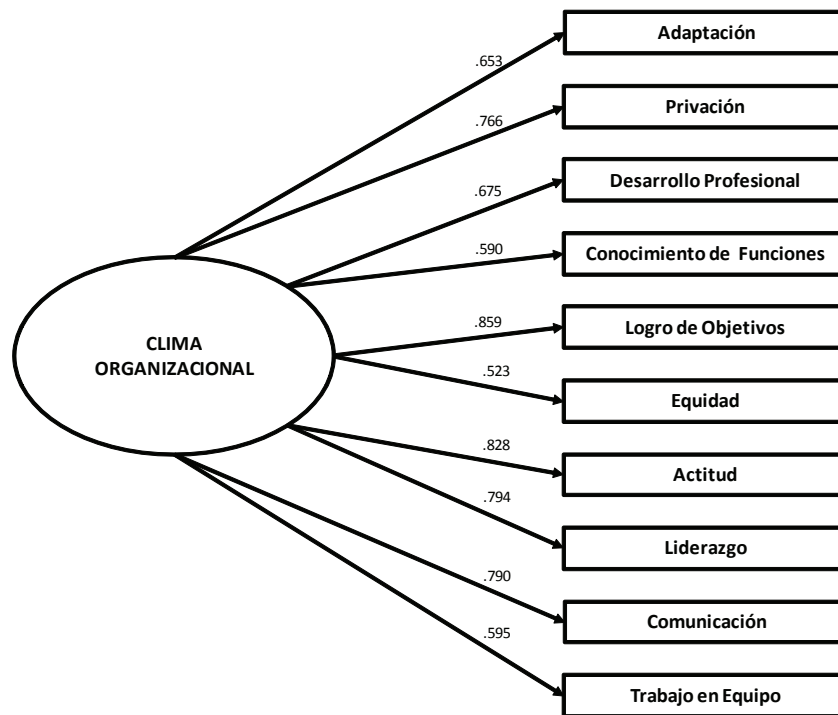
Para buscar coherencia entre los resultados dada la poca discriminación entre factores del modelo anterior, se llevó a cabo otro análisis probando los tres factores, pero omitiendo aquellas dimensiones que no guardaban consistencia a partir de los coeficientes de confiabilidad de los factores, agrupándolos en: estrés en el trabajo, organización en el trabajo y comportamiento de la organización en un factor de segundo orden denominado clima organizacional (Eysenck y Eysenck, 1987).

Los resultados del modelo de la Escala de Clima Organizacional con Factor de Segundo Orden con sus respectivos pesos factoriales se muestran en la Figura 5, resultando significativos los índices de correlación existentes entre las dimensiones anteriormente expresadas y el factor de segundo orden en la que se muestra un valor mínimo de correlación de 0.904 con estrés en el trabajo y una correlación de 1.00 con organización en el Trabajo.



$X^2 = 73$, G.L. = 40, $p = 0.0009$, B.B.N. = 0.891, B.B.N.F.I. = 0.925, C.F.I. = 0.947, R.M.S.E.A. = 0.08

Figura 5. Modelo de la Escala de Clima Organizacional con Factor de Segundo Orden.



$\chi^2= 81$, G.L.= 44, $p= 0.0005$, B.B.N.=0.880, B.B.N.F.I.=0.925, C.F.I.=0.940, R.M.S.E.A.=0.08

Figura 6. Modelo de la Escala de Clima Organizacional

Considerando que estos resultados replicaban la poca discriminación producida por el primer modelo, la representación de la Escala de Clima Organizacional como factor de segundo orden se omitió del modelo final, el cual se basó en un solo factor, mismo que se muestra en la Figura 6.

Discusión

Los resultados mostraron que el instrumento propuesto para medir el clima organizacional en instituciones del sector servicio no mostró la estructura factorial propuesta, es decir, integrada por los tres factores planteados. Esto parece reflejar una falta de correspondencia entre los expuesto por los encuestados y el modelo propuesto por los autores referidos en este trabajo.

Es importante mencionar que otros problemas surgieron en la especificación

de los modelos. En el caso del factor de estrés en el trabajo, formado de acuerdo a lo definido por Peiró (1999) García et al.,(2002) — donde se ubicaban las dimensiones de adaptación, frustración y privación— no se formó coherentemente. El factor se conformó solamente al eliminar la variable de frustración, ya que la población a la que se aplicó no lo consideraba como un factor asociado al estrés laboral. Por otra parte, el factor de organización en el trabajo, definido a partir de lo mencionado por Chiavenato (2000), y Schmidt, Shulla y Schmitt (2001) — compuesto por las variables de equidad, remuneración, logro de objetivos, conocimiento de funciones, desarrollo profesional e instalaciones y herramientas —, tampoco mostró ser congruente con la teoría, ya que esta última variable fue eliminada en el análisis, debido a su poca en relación con el factor propuesto. Esto se puede deber a que en las diferentes organizaciones, se percibió de manera diferente esta variable, dadas las

diferencias entre las instituciones con respecto a las instalaciones y herramientas donde y con las cuales fueron administrados los instrumentos. En el factor denominado comportamiento de la organización, definido a partir de lo mencionado por Robbins (2004) y Pinazo et al., (2001) construido por las dimensiones de actitud, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo e identidad, se encontró que esta última no mostró relación con las demás variables. Esto probablemente se deba a las características de la variable, que buscaba identificar aspectos personales, mientras que las demás se relacionaban con la percepción de los trabajadores de los diferentes aspectos de la organización.

Los resultados mostraron covarianzas muy altas entre los factores, inclusive más altas que los pesos factoriales entre cada constructo y sus indicadores, lo que indica una falta de validez discriminante. Esto implica que los factores no se distinguen entre sí, lo que nos sugirió que era posible formar un factor de segundo orden o un factor único subyacente a las interrelaciones entre todos los reactivos del instrumento.

Considerando lo anterior, como segunda parte del análisis, se intentó integrar los factores de estrés en el trabajo, organización del trabajo y comportamiento de la organización dentro de un factor de segundo orden según lo especificado por Eysenck y Eysenck (1987), donde para la comprensión de fenómenos del comportamiento complejo se incluyen factores de primer orden, semejantes a los llamados de segundo orden. Sin embargo, a partir de los resultados, los altos coeficientes estructurales indicaron la existencia de un factor único, donde los denominados factores de primer orden, para este modelo (estrés en el trabajo, organización del trabajo y comportamiento de la organización) no tienen razón de existir, ya que el modelo puede ser conformado por las dimensiones de adaptación, privación, desarrollo profesional, conocimiento de funciones, logro de objetivos, equidad, actitud, liderazgo, comunicación y trabajo en

equipo, integrándose todas estas en el factor de clima organizacional, Esto indica el carácter unidimensional de la escala conformada.

A partir de lo anterior, se considera pertinente concluir que la escala de clima organizacional, como factor unitario presenta validez de constructo y confiabilidad estadísticamente comprobada, a diferencia de estudios con escalas previamente propuestas, los que solo muestran resultados descriptivos y no presentan la confiabilidad y validez de los instrumentos aplicados. No obstante, es importante analizar en futuros estudios porqué algunas variables que se establecían teóricamente como pertenecientes a los constructos planteados no se conformaron dentro de los factores probados en el modelo estructural.

La definición de esta escala permite identificar aquellos factores asociados a la integración del clima organizacional de instituciones del sector servicio, tanto en el sector público, como en el privado, permitiendo tener un marco de referencia para futuras investigaciones (Del Castillo y Cols., 2008) o bien, para la toma de decisiones dentro de las organizaciones (Molina, 2005). Además, proporcionaría una medición válida y confiable de los factores que intervienen en los procesos de adaptación de los trabajadores a las actividades propias de servicio. Esto ayudaría a las empresas a analizar las variables que pudieran mejorar el clima, lo que repercutiría en el mejoramiento de los servicios que proporcionan.

Derivado de la complejidad del concepto de clima organizacional (Robbins, 1999; Robbins, 2004), es importante señalar que para este estudio se consideraron aquellos factores apropiados a la población y al sector de aplicación. Sin embargo, es necesario que para la utilización de este instrumento en futuras aplicaciones, se indague la adaptación y estandarización del mismo en otras poblaciones con el fin de validar sus resultados (Molina, 2005), y de que estos puedan ser utilizados para la toma de decisiones.

Definir el clima organizacional a partir de variables medibles permite, además de evaluarla ser congruentes con la percepción que los trabajadores tienen de las instituciones o empresas del sector servicio de la región. La intención del presente estudio, además de ofrecer una herramienta de medición válida y confiable al ámbito laboral, fue la de ofrecer un panorama de la utilización de las herramientas estadísticas para la medición de las características psicométricas, involucrando la validez y confiabilidad. Esto pudiera servir para la toma de decisiones en relación al factor humano de las organizaciones. Cabe señalar, que la escala de clima organizacional puede servir como referente para la evaluación de diferentes problemáticas dentro de las instituciones orientadas al sector servicio, relacionando esta escala con cualquier otra variable que pudiera llegar a presentarse en la corporación, las cuales pudieran proveer de información para la toma de decisiones y salvaguardar los intereses de la organización y los trabajadores.

Una limitante para la elaboración del presente estudio fue el tamaño de la muestra, ya que debido a la dinámica de las instituciones, en una de ellas, no se tuvo la participación del total del personal. A su vez se propone probar el instrumento con una población que represente el sector servicio en la región y analizar la aplicación de las variables consideradas en este. De igual forma, se propone implementar medidas

parecidas a otros sectores productivos con el fin de que en estos se cuente con instrumentos de evaluación confiables e instrumentos para la evaluación de sus condiciones. De la misma manera, es importante relacionar los indicadores de Clima Organizacional con el rendimiento laboral u algún otro indicador de producción del trabajador, con el fin de obtener validez predictiva.

El objetivo en las organizaciones de servicio es obtener un mejor desempeño de los trabajadores, pero si no se obtiene una medida confiable y válida que prediga el mejoramiento de esta práctica laboral, no se van a poder optimizar los recursos de la empresa y los servicios que se proporcionan a la comunidad. Esta herramienta nos permite elaborar un diagnóstico organizacional estableciendo, cuáles son las debilidades de la empresa para promover estrategias que permitan un mejor desempeño de la misma, que al final, repercute en la satisfacción de los usuarios del servicio, como se ha demostrado en otros estudios (Guerra et al., 2005; Peiró et al., 2002; Schmidt et al., 2001).

Se considera de suma importancia el ambiente laboral en el sector servicios ya que con esto los usuarios recibirían una mejor prestación. Un diagnóstico del clima organizacional permite introducir cambios planificados para poder intervenir en las áreas que existen problemas y promover un mejor ambiente laboral.

Referencias

- Anderson, D. Sweeny, D., y Williams, T. (2005). *Estadística para Administración y Economía*. Octava Edición, México D.F.: Math Learning
- Bates, A.R. & Khasawneh, S. (2007). Self efficacy and college students' perception and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 3(1), 175-191.
- Cabrera, F. A. (2006). La Estadística, La ciencia de la Época. recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos40/la-estadistica/la-estadistica.shtml> el 09 de Marzo del 2007.
- Chiavenato (2006) *Gestión del Talento Humanos*. Segunda Edición México: Mc. Graw Hill.
- Chiavenato, A. (2002). *Gestión del talento humano*. Colombia.: Mc Graw Hill
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos*. Quinta Edición. Colombia.: Edit. Mc Graw Hill.
- Cifre, E. (2008). Bienestar psicológico, características del trabajo y nuevas tecnologías: validación-ampliación del modelo vitamínico de Warr. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Recuperado de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=35130235>, el marzo del 2007.
- Corral, V., Frías, M. y González, D. (2001). *Análisis Cuantitativo de Variables Latentes*. Colección textos académicos, No. 13, Hermosillo, Sonora: Editorial UniSon.
- Corral, V., Frías, M., y González, D. (2001). *Análisis Cuantitativo de Variables Manifiestas*. Colección textos académicos, No. 11, Hermosillo, Sonora: Editorial UniSon.
- Del Castillo, T., Acosta, M. y Montes, A. (2008). Principales resultados del diagnóstico de clima laboral. Impacto en empresas seleccionadas de producción y servicios. Universidad de La Habana.: Master Business Administration, Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/estudio-de-clima-laboral.htm> en Septiembre de 2008.
- Farfan, C. y Cols. (2007). *Evaluación y estudio del clima organizacional y la elaboración de un diagnóstico correspondiente a recursos humanos*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. PROYECTO INP-CS-AD/090/07, Recuperado de <http://www.inp.sagarpa.gob.mx/Docs/Normateca/EVALUACION%20Y%20ESTUDIO%20DEL%20CLIMA%20ORGANIZACIONAL%20INP%2017%20DIC.pdf>, en marzo del 2008.
- Gan, F. (2005). *La Comunicación en el Trabajo. Comunicación Organizacional*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales5/comerciohispano/63.htm> el 12 de mayo del 2007
- Gans, J. (1999). Limited information, the possibility of rational choice and the contingent valuation method. *International Journal of Social Economics*, 26, 402 – 414
- Guerra, J.M. Muñoz. H., Baron, M., Martinez, I., Munduate, L., (2006). *Evaluación de factores de riesgo psicosocial: desarrollo de estrategias de detección y prevención del acoso laboral en las pymes*. Sevilla: Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.
- Guillen, C. y Guil, R. (2000). *Psicología del Trabajo para relaciones laborales*. Madrid: Edit. Mc Graw Hill.
- Guizar, R. (2001). *Desarrollo Organizacional, principios y aplicaciones*. México. Edit. Mc Graw Hill.
- Hudd, S.; Dumalao, J. y Erdman-Sager, D. (2000) Stress at college: effects of health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-27.
- Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C. (2001). *Sistemas de Gestión de la Calidad, Requisitos. Normas Mexicana ISO 9004:2000*.
- Maish, M. (2005). *Estudios de Clima Organizacional*. Recuperado de <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/290-estudios-de-clima-organizacional.html>, el 31 de mayo del 2008.
- Maslach C. y Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En: Schaufeli WB, Maslach C, Marek T, (eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, 1993: pp.1-16.
- May, H. (2008). La Declaración sobre las Empresas Multinacionales. *Trabajo*, 62, Reduperado de <http://www.ilo.org/Search3/searchOnFast.do;jsessionid=0a038009cf3382303a85a194ea884cddbabc5dea288.hkzFngTDp6WImQuUaNaLbhd3IN4K-xalah8S-xyIn3uKmAiN-AnwbQbxaNvzaAml-huKa30xgx95fjWta3elpkzFngTDp6WImQuxah8LaN8Qc3yOb2b48OX3b4Dtioj1iyb8aMbyknvrkLOIQzNp65In0>, en abril del 2008.
- Meliá, N. (2008). ¿Cómo Evaluar los Riesgos Psicosociales en la Empresa? Metodologías, Oportunidades y Tendencias. Universidad de Valencia. Recuperado de www.uv.es/seguridadlaboral, diciembre del 2008.
- Melin, L. (1986). On the relationship of strategic change, leadership and organizational culture. Documento presentado a la Conferencia Internacional Strategic Management Society, Barcelona.
- Montaño, J.L. (2003). ISO 9001 - 2000. Guía práctica de normas para implementarlas en la empresa. México: Edit. Trillas.
- Moreno, I. (2001). Análisis del Factor Estrés en el Desarrollo Organizacional. Trabajo Escrito para obtener el título de Ingeniero Industrial y de Sistemas por la Universidad de Sonora.
- Myers, D. (2000). *Psicología Social*, sexta edición. México.: Mc Graw Hill.
- Peiro, J. M. (1999). *Desencadenantes del estrés laboral*. Valencia España: Univesitat du Valencia.
- Pinazo, D.y Carrero, V. (2001). Lay Beliefs About Developing Countries in Relation to Helping Behaviors. *Journal of Social Psychology*, 150(4), 393-415.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Decima edición. México: Pearson, Prentice Hill.
- Rodriguez, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional*. Tercera edición. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schmidt, Shulla, Schmitt, (2001) *Psicología Industrial*. México: Editorial Trillas.
- Valenzuela, P.; Montenegro, V., Valenzuela, L.; & Alvarado, S. (2007). Tipos de Investigaciones en las Ciencias Sociales., Centro de Investigación e Intervención Sistemática. Recuperado de <http://www.psykhe.org/logospsykhe/2007/03012007c.htm>.

La Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud es un esfuerzo de las universidades que forman la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. Es una revista con carácter científico y con énfasis en la investigación que busca difundir los avances que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

Difundir la investigación que se realiza en el área de psicología y salud en México y en los países de habla hispana, para ayudar a fortalecer la investigación que se realiza en las universidades que forman el consorcio.

Editoras principales

Teresita Castillo León—Universidad Autónoma de Yucatán
Martha Frías Armenta—Universidad de Sonora

Periodicidad

Semestral

Consejo Editorial

- UAEMEX: Norma Ivonne González-Arratia López Fuentes, Johannes Oudhof van Barneveld, José Luis Valdez Medina.
- UANL: René Landero Hernández, Cirilo Humberto García Cadena, Mónica Teresa González Ramírez, José Moral de la Rubia.
- UADY: Mirta Margarita Flores Galaz, José Humberto Fuentes Gómez, Elías Alfonso Góngora Coronado.
- UNICOL: Francisco Laca Arocena.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Blanca Fraijo Sing , Daniel González Lomelí.

Tipo de contribuciones

- Artículos de Investigación
 - * resultados o avances de investigaciones originales de calidad
 - * inéditos no sometidos a publicación en otras revistas
- Ensayos teóricos y reseñas de libros
 - * inéditos no sometidos a publicación en otras revistas
 - * uno por número

Las contribuciones deben ser enviadas vía electrónica a las editoras de la revista:

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

Dra. Martha Frías Armenta: marthafrias@sociales.uson.mx

El mensaje de correo electrónico debe incluir una carta de presentación dirigida a las editoras con la declaración por parte de los autores de que el contenido del manuscrito y los datos del trabajo no han sido publicados previamente y que no se encuentran bajo consideración en otra revista. Incluir también los datos de localización (correo electrónico, dirección postal y teléfono) del autor con el cual las editoras pueden ponerse en contacto a lo largo del proceso de dictamen y publicación. Se acusará recibo de las contribuciones para someter a dictamen a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año, pero se recomienda la entrega de los mismos conforme a los tiempos de realización de las dos sesiones anuales de la cátedra en Psicología “Julietta Heres Pulido” (usualmente los meses de mayo y noviembre).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo Editorial de acuerdo con su área de expertise y son ellos quienes revisan el documento vertiendo su opinión a través de un formato general utilizado en todos los casos y que posibilitan tres tipos de dictamen:

1. Aprobado
2. Aprobado con correcciones
3. No aprobado

Así también, por correo electrónico, los autores serán notificados del dictamen final respecto de sus contribuciones.

Preparación del Manuscrito

Utilizar como guía el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association en español (2da edición) para formato de texto e instrucciones para la preparación de tablas, figuras, referencias y resúmenes.

Máximo 30 cuartillas procesadas en Microsoft Office Word para Windows, escritas a doble espacio en Times New Roman 12 o Arial 11 , con márgenes de 2.54 cm. y alineación a la izquierda.

Página del título

- El título no debe de ser mayor a 12 palabras.
- Nombre completo del o los autores iniciando con el apellido.
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo y se dejarán como nota a pie de página, junto con las direcciones electrónicas o postales a las cuales los lectores pueden dirigirse como forma de contacto.
- Incluir correos electrónicos y dirección postal.

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Máximo 250 palabras.
- Redactado en español y en inglés.
- Palabras clave o frases breves (máximo cinco).

Párrafos y encabezados

- Cada párrafo debe ser más largo que una simple oración pero no tan largo como una página de escrito.
- Los contenidos de los encabezados reflejan precisamente la organización del documento.
- Los encabezados del mismo nivel deben aparecer con el mismo formato.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas.
- Se utilizan cursivas para todas las letras no griegas usadas como símbolos estadísticos para las variables algebraicas.

Información estadística

- La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos.

- Cada una de las tablas (o gráficos) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n:” (o “Gráfico n:”).
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o gráfico).
- Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes, de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos.

Referencias

- En orden alfabético al final del documento.
- Cada referencia debe estar citada en el texto, y cada cita del texto debe estar listada en la sección de referencias.

Ejemplos de formatos básicos de referencia (tanto para libros publicados en español como en otro idioma):

- Un solo autor
Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso. Buenos Aires: Paidós.
Autor, A. (Año de publicación). Título del trabajo. Localidad: Editorial.
- Dos o más autores
Kelley, L. y Narváez, A. (2006). La crianza de un niño con hemofilia en América Latina. Los Ángeles, Ca.: Baxter Biocience.
Autor, A.A., Autor, B.B. y Autor, C.C. (Año de publicación). Título de la publicación. Localidad: Editorial.
- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado
Eagly, H., Beall, A. y Sternberg, R. (Eds.). (2004). The psychology of gender. New York: Guilford Publications.
Autor, A.A. (Comp.). (Año de publicación). Título de la publicación. Localidad: Editorial.
- Capítulo en libro compilado, coordinado o antología
Balcazar, F.E., Taylor, R.R., Kielhofner, G.W., Tamley, K., Benzinger, T., Carlin, N. et al. (2006). Participatory Action Research. General principles and a study with chronic health condition. En: L.A. Jason, C.B. Keys, Y. Suárez-Balcazar, R.R. Taylor y M.I. Davis (Eds.). Participatory community research (pp. 17-35). Washington D.C.: American Psychological Association.
Autor, A.A. (Año de publicación). Título del capítulo. En B. Editor (Ed.). Título del libro (pp. del capítulo). Localidad: Editorial.
- Artículo especializado
Corral-Verdugo, V. y de Queiroz Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. Medio Ambiente y Comportamiento Humano, 5 (1 y 2), 1-26.
Autor, A. A. (Año de publicación). Título del artículo. Nombre de la revista, Vol (Num), pp.
- Tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado no publicada
Góngora Coronado, E.A. (2000). El enfrentamiento de los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
Autor, A.A. (Año de obtención del grado). Título del trabajo de grado. Tesis de maestría no publicada, Universidad, Localidad.
- Publicaciones disponibles en internet basados en una fuente impresa
McCrae, R.R. y John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. [Versión electrónica]. Journal of Personality, 60, 175-215.
Autor, A.A. & Autor, B.B. (Año de publicación). Título del artículo [Versión electrónica]. Nombre de la revista, Volumen, páginas.

- Publicaciones disponibles en Internet no disponibles en una fuente impresa
Vallaey, F. (2006). Marco teórico de responsabilidad social universitaria. Recuperado el 2 de marzo de 2007 de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>
Autor, A.A. (Fecha de publicación). Título del documento. Recuperado el día de mes del año de <http://www.sitio.org/documento.html>
- Si el autor es una corporación o instituto, se utilizará el nombre completo seguido de sus siglas. Por ejemplo: Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS].
- Si se identifica al libro como anónimo, se pondrá la palabra Anónimo en la posición de autor.
- Si no hay autor, se corre el título a la posición de autor, iniciando por la primera palabra significativa (no artículos, conjunciones ni preposiciones).
- Si son más de seis autores, se mencionan los primeros seis seguidos de et al.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.



Consorcio de Universidades Mexicanas

