

PSICUMEX

5

Revista semestral

ENERO - JULIO 2013



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente del Consorcio de Universidades Mexicanas. A.C.

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde
Rector de la Universidad de Sonora

Coordinador General del CUMex

Dr. Francisco Javier Castillo Yañez

Secretaría Técnica

M.C. Norma Violeta Parra Vergara

Coordinador de Movilidad, Comparabilidad e Internacionalización

Ing. José Luis García Ruíz

Coordinador de Cátedras Nacionales

Dr. Daniel González Lomelí

Administrador Web

Lic. Bárbara de la Cruz Solís

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaría General Administrativa

M.C. María Magdalena González Agramón

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

Editora Asistente

Martha Esther Serrano Arias

Consejo Editorial

UAMEX

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

UANL

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
Magdalena Escamilla Quintal
Manuel Sosa Correa

UNICOL

Francisco Laca Arocena

UNISON

Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí
César Tapia Fonllem
José Gaxiola Romero

UAZ

Georgina Lozano Razo

Jefe del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial

Raúl Acevedo Savin

Diseño Editorial

Leonel López Peraza

Compuedición

Guadalupe Aurora Montañó Fimbres

Corrección de Estilo

Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras

Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo

Jefe de Producción Editorial

Marco Antonio Soto Román



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2013 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 35 87
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Escala para la Evaluación de la Educación Artística (EEEA)	4
Percepción docente sobre la relación maestro-alumno en escuelas secundarias	16
Satisfacción en el noviazgo en adultos jóvenes según su orientación sexual en Mérida, Yucatán	26
Significado, función y superación de la culpa en jóvenes universitarios: Un análisis por sexo	37
Validación en México de la Escala de Autoverbalizaciones al Hablar en público	50
Lineamientos generales	67

Escala para la Evaluación de la Educación Artística (EEEA)

Scale for Evaluation of Artistic Education

Irasema del Pilar Castell Ruiz

Martha Frías Armenta

Antonio Medina Rivilla

Resumen

El objetivo del presente trabajo es presentar el proceso de diseño y validación de la Escala para la Evaluación de la Educación Artística (EEEA). Se elaboró un cuestionario ex profeso con datos sociodemográficos y con preguntas específicas sobre la formación en educación artística; éste se dividió en dos secciones: I) Sección institución y II) Sección alumno(a). La primera sección fue conformada por las sub escalas: 1) características de la institución, 2) características del aula, 3) actividades artísticas, y 4) estructura del programa. Las cuatro se adaptaron de la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (ECERS-R, Harms & Clifford, 1980). Para la sección alumno(a) se construyeron cuatro sub escalas: 1) características del alumno con sus respectivas dimensiones (académicas, creatividad, artísticas, inteligencias múltiples, liderazgo, comportamientos éticos, inteligencia emocional y salud), 2) características de los padres, 3) características del maestro(a), y 4) interacción, con un total de 135 ítems. La escala EEEA se aplicó a 50 maestros y 50 padres de niños sordos que cursaban educación básica. Los valores de las alfas de las escalas analizadas revelaron consistencia interna dado que todas fueron mayores a .75.

Abstract

This study was aimed at designing and validating the Artistic Education Evaluation Scale (EEEA). The survey investigated demographic aspects, and also included items about courses and artistic education background. It was divided into two sections: institution and students. The former investigated 1) characteristics of the institution, 2) characteristics of the classroom, 3) artistic activities, and 4) program structure. The four sections were adapted from the Early Childhood Environment Rating Scale Revised (ECERS-R, Harms & Clifford, 1980). The students section comprised four sub-scales: 1) students' (academic, creativity, artistic, multiple intelligences, ethics, and health dimensions) characteristics, 2) parents' characteristics, 3) teachers' characteristics, and 4) interactions. The sample included 50 teachers and 50 parents of deaf children attending elementary schools. Cronbach's alpha of all sub-scales produced values higher than .75, indicating internal consistency.

Palabras Clave: Evaluación, educación artística, escala, confiabilidad, formación.

Keywords: Evaluation, artistic education, scale, reliability, formation.

La educación tiene como objetivo primordial el avance permanente de la persona y de la sociedad en general, se pudiera considerar un instrumento para el progreso de la humanidad y para enfrentar los numerosos desafíos del desarrollo así como los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 2009). Por su parte, los gobiernos intentan dar cobertura universal a tal objetivo, buscando que la mayor parte de la población se integre a la vida escolarizada (Plan Nacional de Desarrollo, 2006). Internacionalmente, los sistemas educativos han ido extendiendo de manera gradual el carácter obligatorio de la formación básica. En la actualidad, ésta comprende en algunos países no sólo la primaria y la secundaria, sino también se ha incorporado el preescolar. En el caso de México, las modificaciones se han realizado con el fin de sentar las bases y lograr un mejor aprovechamiento en el alumnado. Este beneficio incluye mejorar al ser humano para que contribuya activamente en la sociedad.

No obstante, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2010) considera que una formación conlleva reformas y transformaciones, entre otras cosas, de los planes, los programas y las materias de estudio. Una de las reformas a los planes educativos es la incorporación de la instrucción artística como una asignatura fundamental en el currículo de la enseñanza básica. Sin embargo, aún se considera erróneamente que las actividades artísticas son para pasar el tiempo o para entretener. Para Gardner (2010), el éxito de la educación depende de la participación de la comunidad, el currículo, el desarrollo profesional, la educación de profesores, además de la evaluación. En atención a estos dos últimos aspectos, en nuestro país la cultura de la evaluación es casi inexistente (Frías & Corral, 2009).

Por otra parte, tampoco se cuenta con instrumentos para evaluar la calidad y efectos de la educación artística; no se realizan investigaciones ni actividades que demuestren la contribución del arte en la educación. El arte pudiera

fomentar el desarrollo estético, socio emocional, sociocultural, cognoscitivo y el progreso escolar. Adicionalmente, no se contempla la asignatura de Educación artística en el currículo de la carrera magisterial, mientras que la capacitación en esta materia para maestros(as) normalistas deja mucho que desear. Al respecto, el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI, 2008-2009), publicó que los maestros con certificados de nivel primaria, en un mayor porcentaje de los estados de México, Guanajuato, Sonora y Veracruz, son los que enseñan a los niños a leer, escribir, sumar y restar. Adicionalmente, son responsables de ejercer los recursos públicos en sus escuelas, y de las actividades computacionales, deportivas y artísticas. Por ende, el panorama resulta poco prometedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje en México.

De acuerdo a Destremes-Márquez y Lafleur (2003) aprender requiere de tres precu-rrentes básicas: prestar atención, imitación y seguimiento de instrucciones; además está compuesto de varias etapas. Primero, la información se registra en el cerebro (etapa de recepción o percepción), posteriormente, ésta debe ser decodificada y comprendida (etapa de la integración). Una vez que la información ha sido registrada e integrada, debe ser memorizada para poder usarla otra vez y, finalmente, ser comunicada a través del cerebro hacia el exterior o traducirse en una acción del individuo (producción o ejecución).

El arte puede refinar la percepción sensorial, animar la exploración y el paso por dichas etapas, enriquecer las experiencias de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico. Al respecto, Passenger, Stuart, y Terrel (2003) en su investigación de identificaron de redes neuronales (sistemas de conexión entre las áreas del cerebro) encontró que el entrenamiento en artes influencia positivamente la atención. De ahí, la importancia de contemplar en el currículo el arte dentro de los contenidos de la educación; no sólo en la básica sino hasta la superior.

“La Alianza por la Calidad de la Educación (2008), establece la necesidad de impulsar una reforma sobre los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial” (Programa Sectorial de Educación, PROSEDU, 2007-2012, p.22). El arte puede ayudar a ese desarrollo integral, ya que tiene un gran impacto en diversas áreas de la vida e inteligencia pueril. Sin embargo, no se han realizado en México, concretamente en el estado de Sonora, evaluaciones científicas para detectar los efectos que la educación artística brinda en las múltiples inteligencias tanto formales como informales. Si se hicieran tales evaluaciones en nuestro país y en nuestro estado, éstas se podrían tomar como base para seleccionar acciones que puedan mejorar la educación de niños y adolescentes. Gento (2002), propone recrear los entornos educativos con tintes más humanos, relajados, optimistas y con sentido del humor. El planteamiento de dicho autor, podría dar oportunidad de crear repertorios académicos en los cuales se desarrolle creatividad, inteligencias múltiples, capacidad de liderazgo, inteligencia emocional, comportamientos éticos e incluso la salud de los educandos.

La educación artística impacta en el desarrollo de múltiples inteligencias; cuestión que ha sido estudiada en otros países (Goleman, 2005; Greenberg, 2003). A Goleman (2005), le preocupó la alfabetización emocional de los niños, cómo implementarla en el ámbito escolar y el impacto que pudiera tener en ellos. Greenberg (2003), por su parte, confeccionó el programa Promoviendo Estrategias de Pensamiento Alternativo (PHATS¹), que pretendía inculcar en los niños sordos la utilización del lenguaje para cobrar conciencia, examinar y gestionar más apropiadamente sus emociones y las emociones de los demás. Para Gardner (2006), la cultura americana se ha concentrado durante

mucho tiempo en las habilidades académicas e ignora la inteligencia emocional, que también tiene una enorme importancia para el destino personal de los niños. Un Coeficiente Intelectual (CI) elevado no es garantía de bienestar, prestigio, ni felicidad en la vida. La argumentación de este autor no es la excepción para el sistema educativo mexicano.

No obstante, el énfasis en las habilidades académicas y los resultados de la evaluación de tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias, realizado en el marco del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA²) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mostró que el 50% de los alumnos mexicanos de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en estas habilidades, es decir, los jóvenes mexicanos están poco calificados para acceder a estudios superiores o, por lo menos, para resolver problemas elementales (PISA 2006).

Para calificar los atributos de programas, políticas públicas y determinar la calidad educativa se requiere una valoración que implica el análisis sistemático de los efectos de una política pública o programa social, a partir de criterios determinados y en correspondencia con los objetivos propuestos y esperados en los grupos sociales favorecidos (Jacinto & Gallart, 1998). Para Rossi y Freeman (1985), la evaluación es “la utilización del método científico para valorar la conceptualización, el diseño, la implementación e impacto de los programas de intervención”. Por su parte, Frías y Corral (2001), definen la evaluación como “la estimación, a través del método científico, de la congruencia de los programas sociales de intervención”.

Los resultados vertidos en el informe PISA 2006, indican que la evaluación tiene un potencial de alto impacto para la enseñanza y para la política pública porque: a) provee a los

¹ Por sus siglas en inglés.

² Por sus siglas en inglés.

maestros y a los creadores de políticas públicas de una perspectiva sobre cómo mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación; y b) amplía el rango de competencias a través del cual se evalúa la calidad. Por su parte, la calidad de la educación se enfoca en el avance, en tanto, la evaluación establece las herramientas metodológicas para el análisis de aquélla y el establecimiento de las propuestas para mejorarla (Gento, 2008). El problema es que resulta imprescindible medir el impacto de las políticas públicas relacionadas con la educación y el arte; así como la calidad de las instituciones y las aulas donde se implementa la asignatura de Educación artística, los programas, además, de las actividades artísticas que se realizan en las instituciones educativas, la concepción y la finalidad que se persigue al enseñar arte en cualquiera de sus modalidades.

En la actualidad, existe un buen número de instrumentos para evaluar varios rubros correspondientes a la educación. Sin embargo, en la literatura no se observan herramientas que midan la efectividad de la Educación artística ni el impacto que ésta pudiera tener en el niño(a). Aunado a esto, la comprensión de los efectos de la instrucción artística que los niños(as) reciben por parte de la institución educativa y de sus maestros es muy limitada, debido, en parte, a las dificultades asociadas a la adaptación o desarrollo de medidas objetivas. De hecho, muchos instrumentos enfocados en la educación, ampliamente utilizados para realizar evaluaciones, no poseen un adecuado ajuste a las variaciones culturales.

Tal situación es de considerar dado que se requiere tener la mayor certeza posible de que se mide lo que se quiere medir y que, además, se mide con precisión. Es decir, se cuente con instrumentos válidos y confiables, con el fin de que las conclusiones obtenidas en las investigaciones y en las evaluaciones realizadas en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, se caractericen por ser válidas y consistentes con otros instrumentos, otras poblaciones y otras culturas. Para ello es importante considerar, du-

rante el diseño de un instrumento para medir el impacto de la formación artística en los ámbitos educativos, la selección de aquellos indicadores que reflejen fielmente un determinado constructo con el fin de poder obtener confiabilidad y validez.

Educación y discapacidad

Una de las poblaciones más vulnerables en el sistema educativo son los niños discapacitados. De ahí la preocupación de todos los gobiernos por proporcionarles instrucción. En Estados Unidos de Norteamérica se establece el derecho a una educación pública prescindiendo de cualquier tipo de discapacidad y cualquier problema que obstaculice la capacidad del niño de aprender. Los psicólogos escolares y los docentes de educación especial fueron los primeros profesionales que ayudaron a poner en práctica esta ley. Además, relacionaron lo que se denomina coeficiente emocional con el desempeño académico y el éxito escolar, y elaboraron técnicas y programas para los niños con necesidades especiales (Shapiro, 1997).

En México, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), tiene como objetivo promocionar la equidad en el acceso, estabilidad y el logro educativo para los niños(as) y los jóvenes con necesidades especiales. Para lograrlo, proporcionará preferencia a quienes exhiben aptitudes sobresalientes o discapacidad; además, fortificará la atención de estos alumnos en el sistema educativo nacional. Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales son 20 786, de éstos, 13 470 presentan discapacidad auditiva.

El compromiso de la nación mexicana es asegurar la protección especial para los niños más desaventajados, entre ellos los que tienen discapacidades. Es un imperativo moral y ético que cada programa, producto y país tome en cuenta a los bebés y niños con discapacidades,

incluyendo a sus familias, como parte de la atención y desarrollo. Una de las discapacidades más frecuentes en nuestro entorno es la discapacidad auditiva. Según datos del estado de Sonora, del registro de los menores con discapacidad, en 1996 había 5 865 con discapacidad auditiva; del total, 917 poseían sordera y 4 948 debilidad auditiva (Romano & Pérez, 2007 citado por Castell, Betancourt, Samayoa & Caballero, 2008). No obstante, existe poca investigación (si no es que ninguna) con esta población y menos aún en lo referente a las temáticas artísticas de inteligencias múltiples, capacidad de liderazgo, comportamientos éticos, inteligencia emocional y salud de estos niños.

Problemática de los niños sordos

Existe una ley sobre la cultura del sordo a nivel federal; ésta define quién es una persona sorda y qué es una comunidad de sordos. A continuación se transcribe un párrafo de la mencionada ley.

Comunidad de sordos se refiere a toda aquella persona que forma parte de un grupo social que como característica fundamental no posee el oído suficiente para sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, y que conforme al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos tiene una cultura propia y posee una lengua de señas que dan sustento al carácter pluricultural de nuestra Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas (Ley Federal de la Cultura del Sordo, 2008)

Las áreas donde se pueden presentar problemas y que, por tanto, requieren atención especial en los niños sordos son el desarrollo comunicativo, lingüístico y social. En este último caso, las investigaciones realizadas parecen indicar que los niños(as) sordos tienen un conocimiento social limitado y, a menudo, presentan problemas en sus habilidades sociales, sobre todo en aquellas que están relacionadas con los procesos atribucionales y las que tiene que ver con la comprensión y expresión de emociones (Gregory, 1976; Liben & Drury, 1977; Meadow,

1980). Estos datos son fácilmente explicables si se considera la implicación sobre el desarrollo de la competencia social y la comunicación.

La ausencia de comunicación oral implica una menor habilidad para la autorregulación y ciertas limitaciones para extraer el significado de las experiencias cotidianas, lo que a su vez conlleva una menor comprensión de la dinámica social. Todo ello se puede traducir en problemas de autoestima y de conducta, así como de una escasa comprensión de las causas como de los significados de muchos acontecimientos (Ochaita & Espinosa, 2004).

Los niños(as) sordos tomados en su conjunto y comparados con los que sí oyen, tienen más riesgo de presentar problemas de conducta, de personalidad y de tener complicaciones para alcanzar una buena competencia social. Es decir, exteriorizan más dificultades para controlar sus impulsos, desarrollar un concepto adecuado y autoestima, reconocer y expresar emociones o sentimientos, expresar empatía, evaluar afectos o emociones que resultan de ciertos actos o establecer procesos de atribución de causa entre ciertos acontecimientos (Greenberg, 2003; Meadow, 1980). En un estudio de Castell y colaboradores (2008), la mayoría de las 223 madres de niños sordos consideró que su hijo presentaba buenos modales en general, y que se mostraba empático con frecuencia. Sin embargo, otras de las madres señalaron que su hijo contestaba mal e interrumpía y que sólo en ocasiones era cortés, paciente y esperaba su turno. Estos resultados concuerdan con las investigaciones subsecuentes que dieron la pauta para investigar si se fomentaban o no en la comunidad sorda el desarrollo de comportamientos éticos con base en el arte.

Los niños(as) sordos expresan restringidamente conceptos emocionales, tienen dificultad al expresar los sentimientos y emociones así como relacionarlos verbalmente con sus antecedentes y sus consecuencias. Las características más frecuentemente adjudicadas a los niños sordos son mayor impulsividad, egocen-

trismo, pobre auto concepto e inmadurez social (Domínguez & Alonso, 2004).

En el proyecto de Mark Greenberg (2003), en la Universidad de Washington, compararon alumnos regulares con sordos. Los resultados mostraron el aumento de las habilidades cognitivo sociales, como la emoción, el reconocimiento, la comprensión, el dominio de sí mismo, la planificación para solucionar tareas cognitivas, y más reflexión antes de actuar, más eficacia en la resolución de conflictos de los alumnos que participaron comparados con los controles, además, de un clima más positivo en el aula (Goleman, 2005).

Los resultados vertidos en las dos últimas investigaciones son valiosas; primero, porque permite comparar las características de niños sordos de otros países con niños de nuestro estado y, segundo, porque revelan que pese a dichas características, los niños sordos lograrán ajustarse con mayor razón a una intervención no verbal más propia para los niños a través de técnicas psicológicas y artísticas lúdicas.

Aprendizaje y niños sordos

Shapiro (2003), asegura que el método para que los niños se desarrollen felices, saludables y productivos implica cambiar la forma cómo se desenvuelve el cerebro. De acuerdo con Goleman (2005), las lecciones emocionales (incluso los hábitos más profundamente arraigados, aprendidos en la infancia) pueden ser remodeladas, ya que el aprendizaje emocional dura toda la vida. Por su parte, Béliveau (2002), asegura que es fácil que un niño con alguna discapacidad se sienta responsable de situaciones como la ausencia o enfermedad de uno de los padres, el divorcio, la separación o la falta de recursos económicos. Este tipo de temores suelen traducirse en insomnio o retrocesos como mojar la cama o comportarse como bebé. Variables que pueden modificar considerablemente la situación de los niños discapacitados, sean sordos o no. Estos niños tienen necesi-

dades educativas especiales, requieren de recursos materiales y, principalmente, humanos para ser atendidos. La respuesta a tal situación es la educación y la reeducación pertinente en su caso.

Una parte decisiva para la atención de los niños sordos es la educación artística. Lomnitz (2003), asegura que el teatro es una parte fundamental de la cultura del sordo. Por su parte, Ruiz (2009), Hernández (2009) y Rovati (2007), afirman que los niños sordos también pueden disfrutar de la música y beneficiarse positivamente al desarrollar un sentido rítmico. Al respecto, Hernández (2009), en su desempeño como maestra de sensibilización corporal en la Escuela de Artes, descubrió que a través de la danza y las artes, los niños(as) ciegos, con síndrome de Down, con parálisis cerebral y sordos mejoran su capacidad de comunicarse con los demás, de trabajar en equipo y su confianza en sí mismos.

Una de las poblaciones ideales para medir los efectos de la educación artística en el desarrollo de repertorios académicos, creatividad, capacidad de liderazgo, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, comportamientos éticos y la salud, son los niños de una comunidad sorda. No obstante, primero resulta necesario elaborar y validar una escala. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue presentar el proceso de diseño y validación del instrumento Escala para la Evaluación de la Educación Artística (EEEA).

Método

Participantes

Participaron en el estudio 50 padres y 50 maestros de niños(as) sordos que cursaban educación básica en una escuela pública. Los maestros(as) de los niños(as) contaban con una edad mínima de 22 años y una máxima de 55; la media fue de 37.56. El 90.5% de ellos recibió educación artística durante su infancia y 9.5% no la recibió. El 13% tomó cursos de educación

artística y 23.8% no tomó ningún curso sobre la temática. En relación con el nivel académico de los maestros entrevistados, 41 contaban con licenciatura, 8 con maestría, y uno había cursado preparatoria. En licenciatura había normalistas en Educación y en Educación especial, en Psicología, en Danza, en Artes, en Educación física y en Matemáticas.

Los padres de los niños (as) contaban con una edad mínima de 22 años y una edad máxima de 51 años; la media de edad fue de 34.88. El 86.9% de los padres recibió educación artística durante la infancia y 9.5% no la recibió. El 16.7% tomó un curso de educación artística y 44.0% no tomó ningún curso sobre la temática. En relación con el nivel académico de los padres de los niños(as) entrevistados, 25% contaba con licenciatura, 31% preparatoria, 38% secundaria y sólo 6% estudió la primaria. Las licenciaturas cursadas eran Biología, Medicina, Química, Enfermería, Trabajo social, Ingeniería y Contaduría; el 8% cuenta con carreras técnicas: bombero, comercio, estilista, asistente educativa, costurera, asistente médico, jornalero, secretaria. El 60% se dedicaba al hogar, 33% trabajaba y 7% era estudiante.

Instrumento

Para la elaboración del EEEA se consideró la opinión de expertos y se realizó una revisión de bibliografía sobre la temática, así como de algunos instrumentos como la Escala de Ambientes Escolares Revisada (Environment Rating Scale Revised, ITERS-R), la Escala del Ambiente de Edad Escolar (School Aged Environment Rating Scale, SACERS), y la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (Early Childhood Environment Rating Scale Revised, ECERS-R) de Harms y Clifford, (1980). Cada subescala contenía reactivos que medían el ambiente físico, el cuidado básico del niño, el currículo, las interacciones, estructura del programa, y las necesidades de los padres y del personal. Cada una de ellas diseñada

para un segmento diferente del desarrollo del niño(a).

La escala original ECERS de Harms y Clifford fue publicada en 1980 y contenía sólo 7 subescalas y 37 reactivos. La ECERS-R (Harms, et al. 1998), también contenía 7 subescalas y aumentó sus reactivos a 43 en total. Un cambio adicional en la transición de la escala ECERS a la ECERS-R fue que esta última puso un gran énfasis en algunos temas importantes y emergentes en las estancias infantiles, tales como los asuntos familiares, diversidad cultural, y la inclusión de niños con discapacidades, además del uso de un sistema de indicadores más estricto en apoyo al índice de audiencia del uso de la escala ECERS-R.

Al reorganizarse las subescalas en la versión R (revisada), el alfa de Cronbach reportada para esta adaptación fue mucho más alta que la obtenida por la escala ECERS original (.86). Las alfas reportadas de la escala ECERS-R fueron desde .71 a .88, mientras que en el total de la escala la consistencia interna fue de .92 (Harms, et al., op.cit). A nivel de reactivo, el porcentaje de acuerdo exacto entre calificadores fue de 48%.

Los autores de la escala ECERS-R ofrecen de tres a cinco días de trabajo intensivo para ayudar a los aplicadores a familiarizarse con su uso. Adicionalmente, utilizan videos y están disponibles materiales de entrenamiento y guías con información profunda acerca de cada reactivo e indicador. Los creadores de la escala recomiendan una certificación para su uso, y consideran importante que los usuarios tengan una comprensión completa del sistema de puntuación y del significado de cada indicador para poder obtener confiabilidad de dicho sistema; asimismo, es requerido un entrenamiento extensivo, así como un seguimiento para poder obtener medidas confiables entre múltiples calificadores (Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes, & Mims, 2005).

María José Lera y Ruth Oliver en el 2002, realizaron la traducción de la escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition), publicada en 1998 por Teacher College Press. De esa versión en español se retomaron tres subescalas para organizar la EEEA, que finalmente quedó dividida en dos secciones: I) Sección institución y II) Sección alumno(a). La sección institución se conformó de las subescalas: 1) características de la institución, 2) características del aula, 3) actividades artísticas, y 4) estructura del programa. A las cuatro se les hicieron ligeras adaptaciones; aumentando o eliminando algunos reactivos. Para la sección alumno(a) se construyeron cuatro subescalas: 1) características del alumno, con sus respectivas dimensiones (académicas, creatividad, artísticas, inteligencias múltiples, liderazgo, comportamientos éticos, inteligencia emocional y salud), 2) características de los padres, 3) características del maestro(a) y 4) interacción con un total de 135 ítems.

Las dos secciones de la escala se concretan en varios indicadores observables y evaluables; a su vez, cada indicador está definido por cuatro criterios de evaluación. El primer criterio describe una calidad “inadecuada”; si esto se observa se puntúa como 1; el segundo criterio describe unas condiciones “mínimas” y se puntúa como 3; el tercer criterio describe unas condiciones de calidad “buena” y le corresponde la puntuación de 5; por último, el cuarto criterio describe unas condiciones “excelentes” y se puntúa como 7. Las puntuaciones intermedias (2, 4 y 6) se otorgan cuando el criterio superior no se cumple en su totalidad. Resumidamente, la escala está compuesta de 135 indicadores, cada uno de ellos se puntúa de 1 a 7. Estas puntuaciones sirven para obtener la media correspondiente a cada subescala y, consecuentemente, se obtiene una valoración de su calidad (inadecuada, mínima, buena o excelente); finalmente, la puntuación global será el indicador de la calidad. La utilización de esta escala con fines de investigación requirió la formación de observadores para garantizar

la fiabilidad y validez de los resultados encontrados. Esta evaluación se complementa con la observación directa de las actividades que tienen lugar en el aula.

Procedimiento

La escala se aplicó a maestros y padres de niños(as) sordos. Los instrumentos fueron administrados por psicólogos y estudiantes avanzados de Psicología. La aplicación se realizó en la escuela de los niños o en sus hogares y duró alrededor de 20 minutos. A todos se les explicó los objetivos de la investigación y que la información era totalmente confidencial. Además, de que podían dejar de contestar el cuestionario en cualquier momento si así lo deseaban.

Análisis de datos

Primeramente, se realizó una revisión de cada una de las respuestas de los maestros(as) y de los padres de los niños(as) sordos, además, se hicieron categorías para la descripción cualitativa de los resultados y la depuración y mejora del instrumento.

Adicionalmente, estadísticas univariadas fueron calculadas, medias y desviaciones estándar para variables continuas y frecuencias para las variables categóricas, así como alfas para medir la confiabilidad de las escalas.

Resultados

El proceso de prueba de la EEEA incorporó 135 reactivos. Cinco reactivos de la escala que no resultaron pertinentes fueron eliminados, por lo tanto, éstos se redujeron de 140 a 135. Las tablas 1 y 2 muestran las alfas obtenidas en cada una de las subescalas que conforman las dos secciones: institución y alumno(a) del EEEA, tanto las vertidas por los datos de los maestros, así como las proporcionadas por los datos de los padres. La tabla 1 muestra las al-

fas de la sección institución con las subescalas: características de la institución, aula, actividades artísticas y estructura del programa;

tanto las alfas vertidas con los datos de los maestros, así como las proporcionadas por los datos de los padres.

Tabla 1.

Alfas de la sección institución datos de maestros y padres

Escala	Alfa de Cronbach Maestros	Alfa de Cronbach Padres	No. ítems
Características de la Institución	.84	.85	10
Características del Aula	.89	.89	10
Actividades Artísticas	.90	.89	10
Estructura del Programa	.96	.97	10

Los valores de las alfas de las escalas analizadas oscilan de .84, obtenida para institución, de los datos proporcionados por los maestros a .97, derivada del programa, de los datos vertidos por los padres. Los resultados muestran que para ambos fueron los mismos factores: actividades artísticas (10 reactivos) y estructura

del programa (10 reactivos), los que obtuvieron los más altos puntajes de consistencia interna.

La tabla 2 muestra las alfas de la sección alumno(a) tales como: académicas, creativas, artísticas, inteligencias múltiples, capacidad de liderazgo, inteligencia emocional, comportamientos éticos y salud.

Tabla 2.

Alfas de las subescalas características del alumno, datos maestros y padres

Escala Características Alumno	Alfa de Cronbach Maestros	Alfa de Cronbach Padres	No. Ítem
Efectos del Programa	.94	.92	7
Creatividad	.93	.93	16
Artísticas	.90	.86	5
Inteligencias múltiples	.95	.91	13
Capacidad de liderazgo	.90	.87	9
Comportamientos éticos	.87	.75	5
Inteligencia emocional	.85	.78	3
Salud	.81	.81	7

Los valores de las alfas de las escalas analizadas parecen revelar consistencia interna dado que las alfas oscilan de .75, obtenida por comportamientos éticos, de los datos proporcionados por los padres a .95, emanada por

inteligencias múltiples de los datos vertidos por los maestros. Los resultados muestran que para ambos maestros y padres resultaron los mismos factores: efectos del programa (10 reactivos) e inteligencias múltiples (13 reactivos),

los que obtuvieron los más altos puntajes de consistencia interna. La tabla 3 muestra las alfas de las subescalas: evaluación a padres, evaluación a maestros e interacción de la sección alumno(a).

Los valores de las alfas de las escalas analizadas revelan consistencia interna, dado que los valores oscilan de .87, obtenida por evaluación a maestros a .95, obtenida por evaluación a padres.

Tabla 3.

Alfas de las escalas evaluación a padres, evaluación a maestros e interacción, datos maestros y padres

Escala	Alfa de Cronbach Maestros	Alfa de Cronbach Padres	No. Ítems
Evaluación a padres	.95	.95	10
Evaluación a maestros	.91	.87	10
Interacción	.89	.89	10

Discusión

La versión completa de la EEEA fue aplicada a una muestra de maestros(as) de educación básica que laboran en escuelas públicas y de padres de niños sordos de los diferentes puntos del estado. Los resultados mostraron que las escalas presentaban consistencia interna. Por lo tanto, se pueden considerar confiables para medir la conducta y poder hacer predicciones. El efecto de la educación artística en la conducta de los niños necesita ser evaluada, por lo tanto, este instrumento va a resultar útil en ese tipo de mediciones. El mejoramiento de la educación requiere de estas evaluaciones, de ahí que se requieran instrumentos confiables para realizarlas. Consecuentemente, se considera que el aporte fundamental es haber contribuido al desarrollo de una escala cuyos ítems reflejan fielmente los indicadores esenciales de la educación artística.

En este sentido, se busca generar instrumentos valiosos y también proporcionar una base empírica sólida para el estudio de la educación artística. Es de llamar la atención la inexistencia de trabajos dedicados a evaluar la educación

artística, por lo cual se requiere implementar investigaciones sobre la valoración de esta materia, con las cuales se pudiera conocer:

- El estado del arte de la educación artística en el estado y en la comunidad.
- La formación y el grado de especialización en el área con los cuales cuentan los maestros.
- La calidad de la educación artística (institución, programa, aula, actividades artísticas).
- Los efectos de la educación artística en las características del niño (académicas, creativas, artísticas, inteligencias múltiples, capacidad de liderazgo, inteligencia emocional, comportamientos éticos y salud).
- Las características de los maestros y de los padres en términos de la calidad de estimulación y modelamiento proporcionados. Analizar el rendimiento académico, la creatividad, el gusto por el arte, el dominio de algún tipo de arte, el fomento de la práctica de actividades artísticas extracurriculares, la estimulación de las inteligencias múltiples, el modelamiento de la capacidad de lide-

razgo, la inteligencia emocional, los comportamientos éticos, la incorporación de los métodos que inciten inteligencias múltiples en el niño(a) y la interacción adecuada de maestros y padres con los niños(as).

Las evaluaciones permitirán recuperar las experiencias, aportaciones y observaciones realizadas por los investigadores que participen en el trabajo, además, contribuirán a la construcción de las propuestas de intervención educativa.

La concepción sobre la educación implica no sólo el diagnosticar a tiempo posibles problemas académicos, sino darles una orientación y solución adecuada. Por lo tanto, el diseño de instrumentos que analicen la inclusión de las temáticas de arte en la educación y la implementación de esta materia en el currículo oficial de los niños de educación básica es un paso importante para el impulso de su desarrollo intelectual.

Referencias

- Alianza por la Calidad de la Educación ACE (2008). Recuperado de www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporalcalidaddelaeducacion
- Béliveau, M. (2002). *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Canadá: Hôpital Sainte-Justine Editions.
- Cassidy, D., Hestenes, L., Hedge, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: The early childhood environment rating scale. Revised and its psychometric properties. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (3), 345-360.
- Castell, I., Betancourt, R., Samayoa, L., & Caballero, O. (2008). Inteligencia emocional y personalidad en niños sordos. León Guanajuato: *Memorias del XV Congreso Asociación Mexicana de Psicología Social*. AMEPSO.
- Delors J. (2009). *La educación encierra un tesoro. Compendio. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París, Francia: Santillana Ediciones UNESCO.
- Destremes-Marquez, D. y Lafleur, L. (2003). *Les troubles d'apprentissage: comprendre e intervenir*. Québec, Canadá: Hôpital Sainte-Justine.
- Domínguez, A & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Archidona, Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Frías, M. & Corral V. (2001) *Evaluación de Programas de Intervención*. Hermosillo Sonora, México: Editorial UNISON.
- Gardner, H. (2006) *Changing Minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas: Una anatomía de la Creatividad*. Barcelona España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total: configuración de un modelo organizativo*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Goleman, D. (2005). *Emociones Destructivas*. Barcelona, España: Editorial Vergara.
- Greenberg, M. (2003). PHATS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Recuperado de http://prevention.psu.edu/documents/Project_Flyer_000.pdf
- Gregory, S. (1976). *The deaf child and his family*. London: Allen and Unwin.
- Harms, T. & Clifford, R.M. (1980). *Early Childhood Environmental Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hernández, C. (2009). *Sensibilización Corporal y Experiencias Dancísticas*. Escuela de Artes. Puebla, México: BUAP y Colectivo Poético Ricardo Hernández Huerta.
- Jacinto, C. & Gallant, M. (1998). *La Evaluación de programas de capacitación de jóvenes desfavorecidos: una ilustración con programas para jóvenes desempleados en los países del Cono Sur. Documento de trabajo. Serie estrategias de Educación y de formación para los grupos desfavorecidos*. París: UNESCO.
- Ley Federal de la Cultura del Sordo (2008). Recuperado de www.cddhcu.gob.mx
- Liben, L. & Drury, D. (1977). Short-term memory in deaf and hearing children in relation to stimulus characteristics. *Journal of experimental child psychology*, 24, 60-73. Recuperado de <http://www.basica.sep.gob.mx>
- Lomnitz, A. (2003). Dibujar en el aire. En R. Castro (Ed.), *Las otras lecturas*. México: Editorial Paidós.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. Londres: Edward Arnold.
- OECD (2002). (8 de Julio de 2008) *Development assistance committee, glossary of key terms in evaluation and RBM*. Recuperado en <http://www.sida.se/sida.jsp?d=118Ga=3148&language>
- Ochaíta, E. & Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. UNICEF. Aravaca, Madrid, España: Editorial McGraw Hill.
- Passenger, T., Stuart, M., & Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 55-66.

- Plan Nacional de Desarrollo, PND (2006). (8 de enero del 2008)
Recuperado en <http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/mexico/federal/presidente/pnd/PNDmex01-06.pdf>
- Programa para la evaluación internacional de los alumnos PISA (2003). (28 de mayo del 2009) *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- Programa para la evaluación internacional de los alumnos PISA (2006). Marco de la Evaluación. Conocimientos y Habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Santillana Educación S. L. Obra publicada por acuerdo con la OECD.
- Programa Sectorial de Educación PROSEDU (2007-2012). (20 de enero del 2010). Recuperado de http://www.ithua.edu.mx/documentos/prosedu_2007_2012.pdf
- Rossi, P. & Freeman, H. (1985). *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Rovati L. (2007). *Musicoterapia para niños sordos*. Recuperado de <http://medranoantonio64.blogspot.com/2008/10/musicoterapia-para-nios-sordos-lola.html>
- Ruiz, Y. (2009). *La Musicoterapia en la Educación Especial*. Recuperado de www.educacionmusical.com
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona, España: Editorial Vergara.
- Shapiro, L. (2003). *El Lenguaje Secreto de los niños*. Barcelona, España: Editorial Urano.

Percepción docente sobre la relación maestro-alumno en escuelas secundarias

Educational perception on the relation teacher-student in secondary schools

Melanie Itsel Barrios Gaxiola

Resumen

Debido a que el trabajo con adolescentes en escuelas secundarias es de suma importancia en educación básica, los maestros deben percatarse de las características y comportamientos que se presentan en la adolescencia para definir las estrategias a implementar durante su enseñanza. Por esta razón, el objetivo es conocer la percepción del docente de secundaria acerca de la relación que existe entre el maestro y el alumno. Tanto el desempeño del maestro como la importancia que el alumno otorgue a la asignatura guiarán a este último hacia la obtención de un aprendizaje significativo. Por medio de estas expectativas, se concluyó que la mayoría de los profesores tratan de mejorar este tipo de relación, sin embargo, hoy en día éste todavía no es el adecuado ya que la etapa de la adolescencia, la gran cantidad de alumnos por grupo y el tiempo son factores negativos que influyen en dicho aspecto. Por lo tanto, se recomienda que el maestro ponga en práctica sus habilidades para mejorar la interacción y convivencia dentro del aula escolar con el propósito de generar en los alumnos motivación e interés por aprender.

Abstract

Due to working with adolescents in junior high schools is very important in basic education, teachers should be aware of the characteristics and behaviors that are derived from the adolescence stage to define the best strategies to applied in the teaching process. For this reason, the objective in this research is to study the perceptions of high school teachers about the relationship between teacher and student. Therefore, teacher performance and the importance that students have of the subject will lead the latter to obtain meaningful learning. Through these expectations is concluded that most teachers try to enhance this relationship. However, nowadays this is still not adequate because adolescence, the large number of students per group, and time, are negative factors that affect this aspect. Therefore, it is recommended that teachers put into practice their skills to improve the interaction and coexistence in the classroom in order to generate motivation and interest to learn new things.

Palabras Clave: Relación maestro-alumno, práctica docente, adolescencia, motivación.

Keywords: Teacher-student relationship, teaching practice, adolescence, learning motivation.

Cuando un alumno muestra problemas de aprendizaje de manera generalizada en todas las materias, se pueden establecer algunos supuestos respecto al origen del problema que nos permiten gestionar en un futuro posibles soluciones o, al menos, intervenciones diferenciadas en el proceso educativo (Cervera, 2010). De acuerdo con David Cervera (2010), la inmadurez intelectual es originada por la mala relación maestro-alumno, lo cual también lleva a la pasividad y desmotivación por aprender.

La desmotivación por el estudio, como señala Marchesi (1990), se relaciona con el retraso del alumno en su nivel de aprendizaje, lo cual exige la adaptación a sus metodologías, en la organización escolar o en la oferta educativa, o bien aún en otros recursos para ayudar a los alumnos en su proceso educativo. No obstante, la expectativa que el docente tiene del alumno ha sido motivo de varios estudios a lo largo de los años, entre ellos, destacan los trabajos de Rosenthal y Jacobson (2003) sobre el concepto de “profecía autorrealizable”, es decir, las expectativas del profesor son profecías que se cumplen por sí mismas: el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él (Vieira, 2007).

Es necesario comentar que la relación del alumno con el maestro influye directamente tanto en el rendimiento del alumno como en la percepción social de los compañeros. En esta relación juegan un papel fundamental las variables personales del profesor y del alumno, así como las expectativas del maestro hacia el estudiante, que pueden llegar a modificar la conducta del alumno y las relaciones con sus compañeros. Una buena relación puede garantizar una mejor adaptación al entorno escolar y social (Verdugo, 2000).

Para muchos docentes, la buena relación con sus alumnos es clave para la consecución de los objetivos escolares. La importancia que la buena relación profesor-alumno tiene para un adecuado desarrollo escolar es puesta de relieve en diferentes investigaciones. Cuanto

mejor es la relación que se establece entre el docente y el grupo clase, más fácil resulta que éste pueda ejercer su influencia sobre los alumnos. El clima de aula tiene mucho que ver con el tipo de interacciones producidas entre las personas que se desenvuelven en el centro y su entorno (Moreno & García, 2008). Por lo tanto, con este estudio se pretende ayudar a los docentes a reflexionar y revisar sus concepciones, actitudes y prácticas, además, de transformarlas para que den respuesta a la diversidad de necesidades educativas de su alumnado.

Por otra parte, hablar de las características de los adolescentes de secundaria es muy relevante, ya que el maestro debe considerar los cambios físicos y psicológicos generados en esta etapa. El cambio de humor así como cambio de decisiones repentinas se pueden percibir constantemente en la mayoría de los jóvenes a esta edad, pues en muchas ocasiones la prioridad del adolescente puede ser enfocarse en los estudios, pero, por otro lado, la búsqueda de su propia identidad es inevitable y para lograrlo es común la búsqueda de una relación de amistad con personas que generalmente tienen los mismos intereses.

Tal como Stone y Church (1973) mencionan, el joven trata de independizarse en nuevos aspectos de su vida como en las creencias religiosas o las salidas con personas del sexo opuesto; quiere más privilegios, más permisividad en supervisión y restricciones de los adultos para poder seguir las indicaciones de la pandilla, aunque su sentido de responsabilidad, por las consecuencias de sus propias acciones, sea mínimo. El adolescente mayor comparte las preocupaciones del más joven, pero afronta, además, el problema de su ubicación respecto de todo el mundo adulto, de la independencia y la responsabilidad.

El adolescente, suele defender su postura de anteponer su estética personal delante del grupo a sus necesidades de aprendizaje (Cervera, 2010). Debido a esto, se vuelve doble tarea para el docente impartir los cursos corres-

pondientes, puesto que debe tomar la iniciativa para establecer las estrategias adecuadas al momento de plantear y planear las actividades. Éstas deben diseñarse conforme a los intereses de los alumnos para lograr en ellos la motivación por el estudio y la superación personal. Asimismo, Piaget (como se citó en Mardomingo, 1994) menciona que el aprendizaje y, por lo tanto, los métodos de enseñanza tienen que adaptarse a las distintas etapas del desarrollo humano.

Por otra parte, durante el periodo de observación y práctica se percibió que los alumnos muestran interés o desinterés por aprender dependiendo del maestro que imparte las clases y no tanto del gusto o agrado por la materia. Por lo tanto, se consideró indispensable tomar en cuenta los comentarios de los docentes en cuanto a su trabajo dentro del aula para conocer cómo es la relación que existe entre el maestro y el alumno. No obstante, hoy en día cada vez se insiste más en el hecho de que las expectativas del profesor acerca del alumno van a influir en la conducta de éste, en su motivación y en definitiva, en el éxito académico. En una serie de estudios realizada por Good y Brophy (1970), se concluyó que la actitud que los profesores tienen hacia sus alumnos influye en la forma cómo actúan con ellos. De este modo, la vida en el aula no es igual para todos; unos tienen más contacto con los profesores que otros (Beltrán & Bueno, 1995).

Hansen (1998), para expresar cómo se produce la relación del docente con sus alumnos, se refiere a los conceptos de *modo*: la forma en que trabaja el profesor, el *estilo*; la manera cotidiana de interacción entre profesor y estudiante, y *tacto*: la cualidad de mantenerse en sintonía con los estudiantes, captar las situaciones, ser capaz de improvisar y saber aprovechar las oportunidades de comunicación con los alumnos. El autor señala que estas relaciones son más decisivas en la influencia educativa del profesor hacia los estudiantes que los propios contenidos curriculares.

Si bien es necesaria la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es preciso dar respuesta a las siguientes cuestiones en las cuales se basa la presente investigación: ¿Cuáles son las formas de trabajo del profesor? ¿Qué tipo de comunicación existe entre el maestro y alumno? ¿Se considera al alumno sólo como estudiante o también como adolescente que está pasando por una etapa de cambios? ¿Cómo involucra el maestro las actividades en el aula? ¿Qué se debe enseñar realmente a los alumnos?

A su vez, se requiere que el maestro tenga las habilidades necesarias para integrar el trabajo del adolescente, captar la atención del grupo así como mantener un control adecuado de la disciplina. De tal modo, con los resultados obtenidos se pretende enfatizar los acontecimientos positivos para fortalecer con ello la relación del maestro con el alumno por medio de las interacciones e integraciones colaborativas entre los estudiantes. Asimismo, es de suma importancia incluir los valores dentro del proceso de enseñanza ya que se están formando futuros ciudadanos para su integración a la sociedad.

Amidon y Hunter (1996), definieron la enseñanza como un proceso de interacción que implica, ante todo, la conversación en clase entre el maestro y los alumnos. Podríamos inferir que en dicho proceso el ser humano obtiene una diversidad de conocimientos. De esta manera, poco a poco, con sus capacidades aprende a resolver problemas por sí mismo, los cuales le ayudarán a desarrollar su madurez intelectual y al mismo tiempo actuar de manera participativa en su aprendizaje.

La práctica docente obliga no solamente a tomar en cuenta lo que hacen los maestros, sus prácticas, sino también a estudiar sus condiciones de trabajo, las relaciones institucionales que encuadran su quehacer... cómo determinadas condiciones escolares constriñen o posibilitan el trabajo docente ... historizar la descripción de las estructuras y

culturas del trabajo docente para reconstruir tendencias, continuidades y rupturas. (Díaz, 2001, p.56).

En la cuestión académica, la interacción del maestro con el alumno es de gran importancia, debido a su vinculación con el aprendizaje que adquieren los alumnos y con el interés que prestan durante la clase. Si no están motivados, aprenden únicamente por lograr una calificación aprobatoria y no por obtener un aprendizaje significativo con el cual resolver futuras situaciones en diferentes aspectos de su vida cotidiana.

Recordando que la adolescencia es una etapa de grandes cambios tanto físicos como emocionales, al trabajar en secundaria con adolescentes se puede presentar una variación de comportamientos negativos de los cuales muchas veces el maestro no puede llevar un control (Anthony, 2011). Tal situación se debe al contexto en el que se encuentren, al tipo de amistades que se tengan y, principalmente, al apoyo que los padres muestran hacia ellos. Los padres, maestros y adultos responsables, por lo general, fomentan una determinada cantidad de conductas independientes durante los años pre adolescentes. Por ello, es tarea tanto del maestro como de los padres de familia guiar al alumno hacia la motivación por el estudio y a la definición de las metas que pretende lograr en un futuro (Duque, 1998).

De acuerdo con Ruiz (2008), la motivación es una predisposición general que dirige el comportamiento a la obtención de deseos. La base de toda motivación es el deseo. Su conexión con el logro dependerá de la voluntad (intención por hacer algo) y ésta se apoyará en la constancia (fortaleza mental del deseo).

Es fundamental que el profesor estimule y tome en consideración las características individuales de cada alumno; que muestre interés real en las consultas personales acerca de sus inquietudes y propuestas. No obstante, en la relación maestro-alumno, es decisiva que

el primero se libere de preconceitos o estereotipos y mantenga expectativas positivas y adecuadas con todos los alumnos, pues sin duda, cada uno de ellos podrá ofrecer uno o más aspectos a esa relación que se quiere positiva y constructiva (Vieira, 2007). El objetivo de esta investigación es conocer la percepción del docente de secundaria acerca de la relación que existe entre el maestro y el alumno.

Método

La presente investigación es de tipo cualitativo ya que se utilizó como método la entrevista a profundidad. De acuerdo con Marradi, Archenti y Piovani (2011), en las ciencias sociales la entrevista a profundidad se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de la investigación.

Participantes

En total, fueron 23 docentes entrevistados de 152 que laboran en el turno matutino en distintas escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora, México, con el fin de conocer sus perspectivas acerca del trabajo con adolescentes dentro del aula. La mayoría de ellos eran maestros experimentados, con más de 5 años laborando en esta profesión, por lo tanto, no hubo ningún titubeo o duda al momento de responder a cada uno de los cuestionamientos, por el contrario, se les facilitó brindar sus conocimientos respecto al trabajo diario en la escuela secundaria con base en sus experiencias. Dicha distribución por secundaria puede ser analizada en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Número de maestros entrevistados por institución

Nombre de la escuela	No. maestros	No. maestros encuestados
Escuela Secundaria Técnica Estatal #12	50	5
Escuela Secundaria Estatal #24	32	6
Escuela Secundaria Técnica #66	33	6
Escuela Secundaria Técnica #57	37	6
Total	152	23

Algunos de ellos estaban especializados en materias como inglés, matemáticas, español, ciencias, historia y ética. En las entrevistas no

se siguió ningún criterio específico; fueron dirigidas a maestros elegidos al azar.

Tabla 2.

Maestros entrevistados por especialidad

Especialidad	Maestros entrevistados por especialidad
Español	2
Matemáticas	3
Inglés	3
Ciencias	4
Educación Física	2
Geografía	0
Historia	1
Formación Cívica y Ética	5
Artes	2

Instrumento

Dicha entrevista se elaboró con un grupo de investigadores docentes de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Cuenta con diez preguntas de las cuales únicamente se utilizaron las primeras 6 en esta investigación por estar relacionadas al trabajo del docente con adoles-

centes y a la relación que existe entre él y los alumnos. Éstas se presentan a continuación:

1. ¿Qué repercusiones tiene para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria considerar a los alumnos como adolescentes y no sólo como estudiantes?

2. ¿Qué experiencias resultan significativas desde la perspectiva y la problemática de nuestra escuela secundaria actual?

3. ¿De qué manera el conocimiento que el profesor tiene sobre los adolescentes y de su asignatura contribuye a involucrar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje?

4. ¿Qué debemos enseñar a los adolescentes en la escuela secundaria y con qué finalidades?

5. ¿De qué forma debe operar la escuela secundaria para garantizar el aprendizaje de los estudiantes?

6. ¿Qué transformaciones convendría hacer a la escuela secundaria mexicana, tomando en cuenta su propia historia, así como las experiencias obtenidas en otros países?

7. ¿Qué actitudes en los alumnos son consideradas como situaciones de riesgo?

8. ¿Cómo maneja usted algunas situaciones en riesgo que se le presentan? Por ejemplo: adicciones, violencia, abusos de diferente tipo, acoso, fracaso escolar, etc.?

9. ¿Qué situación se les presenta con más frecuencia? ¿Cómo la aborda?

10. ¿La institución cuenta con personal de apoyo para atender las situaciones en riesgo? ¿Quién?

Procedimiento

En cada una de las instituciones se concertó una cita con el director o directora del plantel con el fin de solicitar permiso para realizar el estudio y explicar el objetivo del mismo. Las entrevistas fueron hechas por Licenciadas en Educación Secundaria de manera individual; se explicó a cada uno el propósito de la investigación y la importancia de responder con base en sus experiencias. Ésta tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente.

Análisis de datos

Primeramente, se realizó la transcripción de las respuestas seguido de una categorización por medio de la técnica de colores. Según Stratus y Corbin (2002), ésta consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto, las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o categorías. En el momento de agrupar conceptos, también inicia el proceso de establecer relaciones entre estos sobre un mismo fenómeno. Las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance.

Resultados

En la primera cuestión, acerca de las repercusiones que tiene en las escuelas secundarias el considerar a los alumnos como adolescentes y no sólo como estudiantes, la mayor parte de las menciones consideró de suma importancia suponer los cambios de la adolescencia sin dejar a un lado sus intereses y aficiones; esto lo discurren como una parte afectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, de acuerdo con las respuestas otorgadas por los docentes, el no hacerlo puede provocar falta de concentración en el alumno e incluso la deserción escolar, pues muchas veces de acuerdo con las situaciones y dificultades de la vida diaria del adolescente les es imposible cumplir al 100% con sus actividades y obligaciones escolares. Por lo tanto, se puede inferir que el profesorado actualmente está preocupado por los cambios y situaciones que el adolescente conlleva en esta etapa.

Testimonio 20: *“El conocimiento sobre su etapa es de gran apoyo para los alumnos. Es necesario valorarlos y saber comprender ante todo lo que están viviendo para ayudarlos a conducirse por el buen camino.”*

Respecto a las experiencias que resultan significativas desde la perspectiva y la problemática de la escuela secundaria actual, podemos encontrar que el mayor número de menciones que arrojaron los maestros se refiere a la rebeldía por parte de los alumnos, una característica común en la etapa de adolescencia. Lo anterior se corroboró durante las jornadas de observación, cuando tuvieron lugar comportamientos y actitudes negativas entre los estudiantes, grupos numerosos que dan lugar a la indisciplina. De acuerdo con las respuestas obtenidas la relación maestro-alumno y maestro-tutor no eran las adecuadas debido a la falta de comunicación. A su vez, los maestros propusieron que para evitar estas acciones no era adecuado enseñar con el método tradicional sino planificar una clase atractiva, educando al mismo tiempo para la vida y reforzando ciertos programas de apoyo a las escuelas secundarias.

Testimonio 22: *“Atendiendo a la pregunta anterior emm... la problemática de las escuelas secundarias pasa por una época de rebeldía de los estudiantes una época de que ellos en su etapa de que no han logrado la madurez completa creen que no haciendo caso no trayendo detalles significantes como cuestiones de disciplina nos provocan un problema muy grave dentro de la escuela.”*

Por otra parte, la mayor parte de los entrevistados mencionó que el conocimiento del profesor acerca de los adolescentes y su asignatura contribuye a involucrarlos en las actividades de aprendizaje, al motivarlos por medio de la elaboración de actividades que sean del agrado e interés de los alumnos, ya sea utilizando las nuevas tecnologías, haciendo juegos

y dinámicas, utilizando las estrategias correctas para cada actividad, etc. Además, los textos deben estar apegados a la realidad para que se logre obtener en los alumnos un aprendizaje significativo. No obstante, poniéndose al nivel de conocimiento del alumno el docente puede entablar con mayor facilidad una conversación con él para entenderlo mejor y tener una mayor cercanía si existe equidad dentro del salón de clases. Tal como lo mencionan tres maestros, la buena relación maestro-alumno influirá en gran medida en el involucramiento de los alumnos hacia las actividades y la adquisición a su vez de una identidad propia.

Testimonio 2: *“Ah porque sabemos que el adolescente está en la etapa, de que quiere, la etapa de muy hiperactiva, que quiere mucha actividad, así que ya como maestro yo busco actividades donde él se desenvuelva, por ejemplo en matemáticas, yo hablo de matemáticas, no solamente se trata de resolver los problemas, pero también se trata de que ellos lo comenten, ellos se expresen, porque al adolescente le gusta expresarse y defender su solución, porque al adolescente le gusta defenderse, ya también por ejemplo en matemáticas ellos mismos realizan exposiciones que ellos mismos preparan, que preparan usando, buscando la información del internet porque a ellos les gusta el internet, que preparan utilizando el Power Point, el Excel, el Word, porque a ellos les gusta usar la computadora, entonces las cosas que a ellos les gusta hacer, buscarlas, adecuarlas, para el trabajo diario de la asignatura.”*

¿Qué debemos enseñar a los adolescentes en la escuela secundaria y con qué finalidad? De acuerdo con la mayoría de los profesores, además de impartir y transmitir conocimientos, lo primordial es inculcar y promover los valores, la cultura y ciertos principios básicos. Por otra parte, mencionan que es necesario encaminar la enseñanza para la vida, para que los alum-

nos puedan utilizar esos conocimientos adquiridos de manera positiva para salir adelante a pesar de las dificultades que se les puedan presentar. Además, brindarles apoyo psicológico a los alumnos que lo requieran para desarrollar en ellos las habilidades necesarias para tomar futuras decisiones de manera autónoma.

Testimonio 7: *“Pues, primeramente es necesario que les inculquemos los valores, esa es la base. De ahí se deriva todo, pues si no existe en ellos la práctica de los valores es muy difícil transmitir los conocimientos que uno como profesor tiene. Por eso es bueno tener buena relación alumno-maestro porque debido a esa interacción uno le puede decir con confianza a los alumnos los errores que tienen para que no los cometan en un futuro, siempre y cuando se les diga con amor no burlándose de ellos. En nuestra asignatura, por ejemplo, yo que tengo la asignatura de historia, les enseño a que relacionemos más esa confianza que tenemos con las actividades, nos ayuda tanto al profesor como al adolescente con el conocimiento porque yo muchas veces también aprendo de ellos”*

Los profesores de acuerdo con sus comentarios dan a conocer la forma en la que debe funcionar la escuela secundaria para garantizar el aprendizaje en los estudiantes. Ésta debe ser operada con base en el trabajo colaborativo, es decir, maestros, tutores, directivos y demás personal deben trabajar en conjunto para poder sacar adelante a los alumnos y que egresen con un buen nivel académico. Incluso el apoyo de los padres tiene un gran peso, pues en casa es donde se adquieren los principales valores y se aprende a dar cumplimiento a las obligaciones que le corresponden a cada quien, en este caso, el cumplir con las actividades escolares y obtener buenas calificaciones. No obstante, los maestros mencionan la importancia de estar bien preparados y cumplir con los planes y programas de estudio para que las escuelas estén

en constante actualización. Además, el considerar las necesidades y gustos de los alumnos ayudará a garantizar el aprendizaje, una forma de hacerlo es utilizando las nuevas tecnologías de manera formativa para motivar a los alumnos:

Testimonio 17: *“¿De qué forma debe operar la escuela? Pues yo creo, como todos estamos en el mismo barco, todos debemos de apoyarnos tanto los directivos como el personal de apoyo, la trabajadora social, el psicólogo, todos estamos en el mismo proyecto y pues todos debemos estar junto con los padres de familia, si el padre de familia no nos apoya nos hace falta, es la parte más importante.”*

¿Qué transformaciones convendría hacer a la escuela secundaria mexicana, tomando en cuenta su propia historia, así como las experiencias obtenidas en otros países? La mayor parte de las menciones de los maestros considera la posibilidad de invertir más presupuesto en infraestructura y mobiliario, ya que muchas veces ellos cuentan con la capacidad y habilidad de hacer las clases de manera interactiva, sin embargo, carecen de los recursos materiales necesarios para realizarlas y, finalmente, el maestro opta por el método de enseñanza tradicional. El inculcar más los valores, actualizar constantemente el plan de estudio y sus enfoques en cada asignatura así como actualizar las escuelas normales con nuevos métodos de enseñanza son algunas de las transformaciones que ellos recomiendan para la escuela secundaria mexicana. Inclusive, el transformar la escuela secundaria mexicana con base en escuelas de otros países sería una posibilidad de elevar la calidad educativa en nuestro país, ya que de acuerdo con el Foro Económico Mundial, México ocupa uno de los últimos lugares: el sitio 118 de 144 países (Castañón, 2013).

Testimonio 13: *“La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la que debería hacer cambios, por ejemplo, cuando hacen cambio de poderes por ejemplo,*

antes gobernaba el PRI, era un secretario de educación prista, ahora hay un secretario panista, cada sexenio cambia, esto debe ser a nivel nacional, cada vez hay cambio de poder, hacen muchos cambios, con los que no todos estamos conformes, de nada sirve que yo te diga hay que hacer estos cambios, si de todos modos se van a quedar en el viento. Yo qué más quisiera que le dieran a cada escuela, le dieran cada año, le dieran dinero para que cuando el maestro llegue los mesa bancos estén limpios, que el aula este pintada, cómoda. Los alumnos necesitan motivación herramientas como enciclopedia, buen mobiliario, adecuado, más que nada la infraestructura, los recursos materiales”

Discusión

Tal como se mencionó anteriormente, la relación maestro-alumno ha sufrido alteraciones a lo largo de los tiempos y esta situación ha hecho que cada vez más el profesor sienta la necesidad de buscar estrategias que le permitan una mejor relación con sus alumnos y en consecuencia, el establecimiento de ambientes adecuados para facilitar el aprendizaje en el aula (Beltrán & Bueno, 1995). Asimismo, el profesor debe cuidar y fomentar su relación humana con todos los estudiantes, pues es fundamental que ante un alumno con resultados académicos deficientes, el maestro mantenga siempre un trato afectuoso y cordial. Además, que esta relación profesor-alumno no se limite al aula. En lo posible, esta relación debe trascender a campos de la formación humana y musical que vayan más allá de los contenidos de clase convencional (Misas & Tobón, 2007).

Por lo tanto, se reconoce la importancia que tiene el tomar en cuenta las percepciones de los maestros de diferentes asignaturas en cuanto a la relación con sus alumnos y la en-

señanza de la clase con el fin de ver qué similitudes y contrastes existían entre una opinión y otra, para con ello, reflexionar en las respuestas que proporcionaron al momento de elaborar las planeaciones didácticas.

Por esta razón, conociendo las opiniones y características de algunos docentes del sector básico, se pretende mejorar y evitar cualquier tipo de acontecimientos conflictivos que se puedan presentar en nuestras futuras clases en secundaria debido a la etapa en la que los alumnos se encuentran.

Finalmente, cabe concluir que las formas del trabajo del profesor van encaminadas a dejar plasmado un nuevo conocimiento en el alumno y a desarrollar una buena relación entre ellos. Sin embargo, se observó claramente que la relación maestro-alumno hoy en día en distintas escuelas secundarias de Hermosillo no fue la más pertinente; el tiempo, la etapa de la adolescencia y la cantidad numerosa de alumnos por cada grupo son factores negativos que comúnmente afectan esta relación. No obstante, cabe mencionar que hay excepciones en las cuales la comunicación entre algunos de ellos es estrecha, así como la buena percepción del profesor sobre el alumno, que influye en sus calificaciones y en los alumnos sobresalientes, tal como se indica en los trabajos de Rosenthal y Jacobson (2003) donde se habla del concepto de “profecía autorrealizable”.

Por otra parte, al tratar a los alumnos como adolescentes y no sólo como estudiantes, el profesor intenta involucrarlos en las actividades dentro del aula, relacionando éstas con sus intereses y habilidades, pero, sobre todo, tratando de mejorar la relación maestro-alumno al tener siempre en cuenta la necesidad de educarlos para que sobresalgan en diferentes aspectos cotidianos.

Con todo esto, se recomienda a los docentes que se preocupen por conocer las características del grupo asignado para que los alumnos se interesen por las clases y logren dar sus puntos

de vista, realicen sus trabajos extraescolares, muestren motivación por aprender y siempre fomenten un ambiente de respeto, colaboración y cooperación entre los mismos compañeros. El proponer un ambiente de este tipo, dará como resultado garantizar un mejor aprendizaje y una formación efectiva en el alumno que lo ayudará a desarrollarse en el ámbito académico como en un futuro profesional.

Referencias

- Amidon, E. & Hunter, E. (1996). *Improving teaching: Analyzing verbal interaction in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Anthony, D. (2011). *La adolescencia: una época de oportunidades*. New York: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Beltrán, J. & Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria.
- Best, J. (1982). *Cómo Investigar en Educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Castañón, J. P. (2013). *Por una educación de calidad en México*. Confederación Patronal de la República Mexicana.
- Cervera, D. (2010). *Tecnología, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao.
- Díaz, M. G. (2001). *Técnica y Tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: Plaza y Valdéz.
- Duque, H. (1998). *Los ciclos vitales del ser humano*. Tomo 1. San Pablo.
- Good, T. & Brophy, J. (1970). Teachers' communications of differential expectations for children's classroom performance: Some behavior data. *Journal of educational Psychology*. 61(5), 365-374.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la unión europea. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-corredor.
- Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos psicológicos y necesidades educativas especiales*. España: Alianza Psicología.
- Mardomingo, M. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente: método, fundamentos y síndromes*. Madrid: Días de santos.
- Marradi, A. Archenti, N. & Piovani, J. (2011). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Cengage learning.
- Misas, M. & Tobón, A. (2007). *Dicta que dicta. Orientaciones pedagógicas y modelos de ejercicios para el desarrollo de la audición musical*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Moreno, J. & García, R. (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿Demasiados retos?*. Valencia: Nau llibres.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rineheart & Winston.
- Ruiz, M. (2008). *¿Para qué sirve un líder? Lecciones de liderazgo aplicadas a la empresa*. España: Díaz de Santos.
- Stone, J. & Church, J. (1973). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Hormé.
- Stratus, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Verdugo, J. (2000). *Memoria primer foro de análisis de posgrado*. México: Universidad de Colima.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid, España: Narcea.

Satisfacción en el noviazgo en adultos jóvenes según su orientación sexual en Mérida, Yucatán

Dating Satisfaction in young adults according to their sexual orientation in Merida, Yucatan

Génesis Cahuich Lemus

Jessica Chacón Alvarado

Mayra Juárez Mendoza

Leidy Kantún López

Luz Vázquez González

Resumen

Las relaciones heterosexuales han sido más aceptadas que las relaciones de diferente orientación sexual, sin embargo, no se puede ignorar la existencia de estas últimas en una relación de noviazgo. La presente investigación busca establecer si existe relación entre la satisfacción en el noviazgo, dependiendo de la orientación sexual y el género, en un grupo de adultos jóvenes. Se utilizó la Escala Multidimensional de Satisfacción en el Noviazgo de Bargas y García (2011), compuesta por 11 dimensiones. La muestra estuvo constituida por 90 participantes de 18 a 30 años de los cuales fueron 44 hombres y 46 mujeres. En cuanto a la orientación sexual, 47 dijeron ser heterosexuales, y 43 con una orientación sexual diferente. Los resultados según la orientación sexual y la satisfacción en el noviazgo sugieren que las personas con orientación heterosexual son los más satisfechos en las dimensiones de interacción familiar que los de otra orientación sexual. Respecto a la satisfacción en hombres y mujeres independientemente de su orientación sexual, los resultados sugieren que los hombres están más satisfechos que las mujeres en lo que se refiere a pasar tiempo juntos y compartir actividades, y las mujeres están más satisfechas respecto de la interacción con los amigos de su pareja, en la toma de decisiones, acuerdos y la comunicación con la pareja. Se discute sobre la influencia de las relaciones familiares en el noviazgo debido a que si no existe la aceptación el distanciamiento familiar puede afectar la satisfacción en la pareja.

Abstract

Heterosexual relationships have been more accepted than homosexual orientation, however, it cannot be ignored the existence of the latter in a dating relationship. This research seeks to establish if there is a relationship between dating satisfaction, depending on sexual orientation and gender, in a group of young adults. The Multidimensional scale of dating satisfaction of Bargas and Garcia (2011) composed of 11 dimensions was used. The sample consisted of 90 participants from 18 to 30 years of which 44 were men and 46 women. In terms of sexual orientation, 47 claimed to be heterosexual, and 43 with a different sexual orientation. Results showed that, according to sexual orientation and dating satisfaction, people with heterosexual orientation are the most satisfied in the familiar interaction dimensions than another sexual orientation. With respect to satisfaction of men and women regardless of their sexual orientation, the results suggest that men are happier than women regarding to the time spent together and shared activities, and women are more satisfied concerning to the interaction with their partner's friends, in making decisions, agreements, and communication with the couple. It is discussed the influence of family on dating relationships since the absence of acceptance could cause family distancing and it may affect the couple's satisfaction.

Palabras Clave: Satisfacción, noviazgo, orientación sexual, heterosexualidad, homosexualidad.

Keywords: Satisfaction, dating, sexual orientation, heterosexuality, homosexuality.

Nicolau, Martell y Méndez (2004), consideran que entre la amplia diversidad de conductas presentes a lo largo de la existencia humana, la elección de pareja ocupa un lugar primordial en la vida de muchas personas; elegir una pareja es una de las decisiones más importantes en la vida adulta. Es por eso que el noviazgo constituye una de las relaciones más importantes para la vida emocional de las personas jóvenes, ya que es una de las etapas para el establecimiento de una pareja formal.

El noviazgo es una etapa en la relación de pareja que pretende construir un vínculo amoroso que permita el acercamiento y conocimiento profundo de las partes para definir si es posible establecer una relación de mayor trascendencia como el matrimonio o la unión consensual (Villagómez, 2010). Esta etapa es una de las más importantes en la vida de las personas, dado que es aquella en la cual se crea y se consolida una relación de pareja estable. Además, es durante su transcurso cuando miembros de la pareja van construyendo un aprendizaje acerca de cómo relacionarse, conocen sus diferencias y similitudes, para encarar situaciones difíciles, acoplarse como pareja y establecer pautas de comportamiento para el desarrollo tanto personal como de pareja (López-Parra, Rivera-Aragón, García-Méndez & Vargas-Núñez, 2010).

Cuando se habla de noviazgo, es importante considerar no sólo los noviazgos heterosexuales, sino también las relaciones que llevan las parejas con otras orientaciones sexuales, de tal forma que se logre una igualdad para todas las personas al abordar este tema. Sin embargo, la sexualidad heterosexual es considerada la natural, buena, necesaria, saludable y moralmente positiva, mientras que el resto de las sexualidades son consideradas contranaturales, malas, negativas, enfermas, moralmente censurables o pecaminosas. Esta heteronormatividad intrínseca del sistema de parentesco es lo que ha impedido, hasta hace poco, que las personas con otras orientaciones sexuales

pensaran sus relaciones en términos de familia y matrimonio (Pichardo, 2009).

Un acto fuera de la heterosexualidad no define a la persona como de orientación sexual diferente. Ésta se define por la capacidad de tener una relación sentimental, de enamorarse de alguien del mismo sexo, y poco importa si la relación se consuma o no. Es el hecho de enamorarse lo que define a las personas como bisexuales u homosexuales (Díaz-Loving, 1999). Actualmente, no se considera que tener una orientación sexual distinta a la heterosexualidad sea un pecado, un delito punible por la ley, ni una enfermedad que deba “curarse” como se consideró tiempo atrás. Es una opción de vida y es tan válida como la heterosexualidad, ni mejor ni peor que ella. Además, la orientación sexual se presenta en un continuo, no es algo rígido e invariable y muestra importantes variaciones (Ardila, 2008). Los derechos de los homosexuales deben integrarse dentro de la lucha por los derechos humanos, al igual que los derechos de la mujer, de las diversas etnias, de los grupos minoritarios, etcétera.

Por ello, en cuanto al estudio de la homosexualidad, para Ardila (2008) ésta tiene mucho que ver con aspectos de la diversidad humana y no con la psicopatología. De esta manera, las investigaciones sobre orientaciones sexuales como la homosexualidad o la bisexualidad ayudan a entender al ser humano en su conjunto y enriquecen los aportes que brindan los diversos grupos humanos que comprenden nuestro hábitat y momento histórico.

Hoy en día podemos observar, como señala Castañeda (1999), cada vez mayor aceptación de la pareja homosexual en la sociedad heterosexual. La diversidad en la orientación sexual es un fenómeno presente de manera importante en nuestro país: de las casi 26 millones de familias que hay en México (25 millones 693 mil 584), casi 1% están conformadas por parejas del mismo sexo (229 mil 473), de acuerdo con cifras del Censo de Población y Vivienda (Consejo Nacional de Población, CONAPO, 2010),

de las cuales más de 172 mil son de parejas homosexuales con hijos.

Por ejemplo, particularmente en nuestro estado, si bien no existen cifras exactas, se calcula que alrededor del 10% de la población es homosexual, la mitad de tal grupo vive en la capital, Mérida, y el resto en todo el interior del estado de Yucatán. En su mayoría son personas entre 15 y 50 años, aproximadamente (Izquierdo, 2009), por lo cual no se puede ignorar la existencia de las parejas con otras orientaciones sexuales en nuestro contexto.

Hicks y Platt (1970) consideran que la felicidad se define como un fenómeno personal y subjetivo, difícil de medir con herramientas válidas actualmente para los científicos sociales, por tal razón indican que la felicidad, el éxito, el ajuste y la satisfacción son los términos más utilizados con frecuencia en relación con el estado subjetivo de la relación marital.

Rivera Aragón (1992, citado por Concha, 2006), menciona que la satisfacción en la relación de pareja es una realidad que se construye por los miembros que la integran. Por su parte, López-Ibor (1983, citado por Concha 2006), afirma que la satisfacción en la relación de pareja es un fenómeno dinámico, es decir, una pareja puede sentirse satisfecha en el presente, pero en el futuro puede deshacerse esa armonía percibida, y la que actualmente es considerada una relación rota, es posible que más adelante adquiera su equilibrio. Es necesario hacer hincapié en la importancia de las diferentes áreas que componen una relación de pareja. Es probable que en el círculo de la satisfacción, una pareja se encuentre satisfecha con una parte de su relación y menos satisfecha con otra.

Además, es importante señalar que existen diferentes tipos de pareja, por ejemplo, matrimonios o relaciones de noviazgo, entre otras. Dadas las características propias de cada una de ellas, es posible que los factores que contribuyan a la satisfacción en un tipo de relación

no sean los mismos que en otro. Cabe mencionar que a pesar de haber encontrado información referente a la satisfacción, ninguna abarcaba a profundidad la satisfacción en el noviazgo. La mayoría de la literatura habla sobre satisfacción marital o bien de las parejas en general, sin especificar su estado. Si bien gran parte de los estudios de pareja se han dedicado a las parejas estables, generalmente casadas, el presente trabajo se centra en el noviazgo.

Como un antecedente de estudios sobre noviazgo y satisfacción en México y particularmente en el estado de Yucatán, se encuentra el realizado por Bargas Durán y Cortés Ayala (2009) en el estado de Yucatán, quienes llevaron a cabo un estudio exploratorio del significado psicológico de satisfacción en el noviazgo en estudiantes universitarios a través de la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas, propuesta por la Dra. Reyes-Lagunes, y encontraron que tanto para hombres como para mujeres la satisfacción en el noviazgo se relaciona con el amor, así como también con la confianza, el respeto, la comunicación, la fidelidad y la comprensión. Sin embargo, las mujeres mencionan que también implica una relación de compromiso y de responsabilidad. Por otro lado, en los estudios realizados por Bargas y García en 2011, los resultados arrojan que los hombres están más satisfechos que las mujeres en *Aislamiento vs. Intimidad* y las mujeres están más satisfechas que los hombres en *Comprensión–Apoyo, Interacción Positiva, Toma de Decisiones y Acuerdos, Interacción: Yo–Amigos de mi novio, Integración: Yo–Familia de mi novio*, y por último *Comunicación*.

Sin embargo, estudios existentes en México que registren datos acerca de las relaciones con diversas orientaciones sexuales o la satisfacción en sus relaciones de noviazgo son prácticamente nulos, algunas de las tesis que abarcan algunos temas sobre relación de pareja son “Percepción de violencia, satisfacción con la relación y premisas sociocultural en parejas de novios” de Bagundo en 2006 y “Violencia en las

relaciones de pareja, sexismo y enfrentamiento. Una perspectiva Psicociocultural” de Cervantes y Vásquez en 2012.

Por lo tanto, el propósito de la investigación es conocer las diferencias de la satisfacción en las relaciones de noviazgo entre parejas heterosexuales y homosexuales en el municipio de Mérida en el estado de Yucatán. La pregunta general de investigación es: ¿Cuál es la diferencia en la satisfacción en el noviazgo según la orientación sexual (heterosexual/homosexual) y el género (femenino-mujer/masculino-hombre) en jóvenes de entre 18 y 30 años en la ciudad de Mérida, Yucatán? Esto es, determinar las diferencias en la satisfacción en el noviazgo entre los hombres y las mujeres, sin importar su orientación sexual, pero también encontrar cuáles son las dimensiones de la satisfacción en el noviazgo que son influidas por la orientación sexual.

Método

El tipo de investigación fue descriptivo por su alcance, ya que se pretendió descubrir, conocer y analizar las diferencias entre las dimensiones de la satisfacción del noviazgo en cada grupo de la muestra (orientación sexual, género). Por el tipo de escenario donde ocurrió es una investigación de campo y se realizó con jóvenes adultos que residen en la ciudad de Mérida, Yucatán. Por su temporalidad es de tipo transversal debido a que se recolectaron datos en un momento concreto y, finalmente, por sus objetivos el estudio es de tipo piloto. En cuanto a su forma, el diseño de la investigación es de tipo no experimental, transeccional descriptivo, dado que la investigación se realizó sin manipular las variables y a que tuvo como objetivo indagar sobre las incidencias de las variables: género, orientación sexual y satisfacción, en la población objetivo.

Participantes

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo constituida por 90 participantes, con un rango de edad de entre 18 a 30 años ($M=22$ años y $D.S.=3.104$). En cuanto a su género, 48.88% (44) fueron hombres y el 51.11% (46) fueron mujeres. En cuanto a la orientación sexual (52.22%, $N=47$) dijo ser heterosexual y (47.77%, $N=43$) dijo tener una orientación sexual diferente.

Variables

Definición Conceptual:

Variable dependiente: Satisfacción.- Estado de placer de un organismo cuando ha logrado la meta de las tendencias motivadoras dominantes (Wolman, 2010).

Variable independiente 1: Género.- La condición de ser masculino y femenino o neutro. En un contexto humano, la distinción entre género y sexo refleja el uso de estos términos: sexo usualmente se refiere a los aspectos biológicos de masculinidad y feminidad, mientras que el género implica aspectos psicológico, comportamental, social y cultural de ser femenino o masculino (APA, 2006).

Variable independiente 2: Orientación sexual.- Es la atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros (APA, 2010).

Definición operacional:

Variable dependiente: Satisfacción.- Se define por la puntuación obtenida en los diferentes indicadores pertenecientes a la Escala Multidimensional de Satisfacción en el noviazgo (Bargas & García, 2011).

Variable independiente 1: Género.- Se mide operacionalmente como la opción elegida, hombre o mujer, en la sección correspondiente de los datos generales.

Variable independiente 2: Orientación sexual.- Respuesta obtenida en la pregunta, ¿cómo te consideras? Que se encuentra en el apartado “Información general” en el instrumento utilizado y que tiene las opciones: heterosexual, preferentemente heterosexual, bisexual, preferentemente homosexual y homosexual.

Hipótesis de trabajo

- Las dimensiones de la satisfacción van a variar según la orientación sexual.
- Las dimensiones de la satisfacción en el noviazgo varían según el sexo.

La recolección de datos se realizó por medio del instrumento llamado Escala Multidimensional de Satisfacción en el Noviazgo, de Bargas y García (2011), el cual consiste en una escala tipo Likert pictográfica para medir la satisfacción en el noviazgo, compuesta por 11 dimensiones. En un primer grupo de ellas se miden aspectos relacionados con la relación de pareja al interior de la misma:

- Afinidad.- Percepción de similitud entre los miembros de la pareja reflejado en gustos, creencias, opiniones, intereses y actividades similares.
- Interacción positiva.- Actividades o acciones que son compartidas en la vida cotidiana de la pareja.
- Pasión.- Expresiones físicas de afecto dentro de la relación de pareja.
- Comprensión–Apoyo.- Percepción del apoyo que puede o no brindar la pareja en alguna situación compleja o difícil y el conocimiento que tiene la pareja de uno como persona.
- Comunicación.- Expresión verbal de intereses, actividades, problemas, etc., que se tiene entre los miembros de la pareja y la confianza existente entre ellos.

- Aislamiento vs. Intimidación.- Grado de retraimiento o lejanía que se puede tener con la pareja y la comodidad o incomodidad que esto pudiera representar.
- Toma de decisiones y acuerdos.- Reglas implícitas o explícitas que existen dentro de la relación de noviazgo para tomar una decisión o llegar a un acuerdo entre los miembros de una pareja.

Las otras dimensiones se centran en aspectos externos a la pareja como:

- Integración: Mi Novio(a)–Mi Familia.- Relación de la pareja de uno con la familia de uno mismo y, sobre todo, el grado de involucramiento o la integración que existe entre ellos.
- Integración: Yo–Familia de mi novio (a).- Relación que tiene uno mismo con la familia del novio(a), es decir, con la familia política.
- Interacción Yo–Amigos de mi novio (a).- Relación que tiene uno mismo como miembro de una pareja con las amistades directas del otro miembro.
- Interacción: Mi novio(a)–Mis amigos.- Relación que tiene el otro miembro de la pareja con los amigos de uno mismo.

Instrumentos

El instrumento está compuesto por 90 ítems y las respuestas de cada reactivo van en un continuo del 1 al 5, representadas por círculos de menor tamaño (nunca) a mayor tamaño (siempre). La confiabilidad del instrumento es el 57.88% de la varianza total acumulada. A continuación se presentan las 11 dimensiones de la satisfacción con sus respectivos coeficientes (de consistencia interna) alfa de Cronbach:

Tabla 1.

Consistencias internas obtenidas para cada uno de los factores de la Escala Multidimensional de Satisfacción en el Noviazgo

Factores	Alfa
Afinidad	0.89
Comprensión-Apoyo	0.84
Integración: Mi novio-mi familia	0.84
Interacción positiva	0.76
Aislamiento vs. Intimidad	0.71
Toma de decisiones y acuerdos	0.74
Pasión	0.78
Interacción: Yo-amigos de mi novio	0.78
Interacción: Mi novio-mis amigos	0.74
Integración: Yo-familia política	0.79
Comunicación	0.75

Procedimiento

La aplicación de instrumentos se realizó en lugares públicos de la ciudad de Mérida, como el zócalo de la ciudad, cafés, eventos que promueven la diversidad sexual. Para completar la muestra se aplicaron instrumentos en las instalaciones de la Facultad de Psicología (UADY) y por vía electrónica (internet) a personas conocidas que accedieron a responder de este modo. Previo a la entrega del instrumento, los participantes firmaron una carta de consentimiento informado en la cual autorizaban su participación voluntaria y donde se les garantizaba el uso confidencial de los resultados obtenidos de sus instrumentos. El criterio de inclusión de la muestra fue que los participantes se encontraran en una relación de noviazgo, sin importar el tiempo de su relación.

Resultados

Los resultados obtenidos, como se puede ver en la tabla 2, permiten constatar la existen-

cia de diferencias significativas en la satisfacción en el noviazgo entre hombres y mujeres y entre personas con orientación sexual homosexual o heterosexual.

La primera hipótesis a analizar propone que la satisfacción en las dimensiones es diferente según la orientación sexual como se aprecia en la tabla 3. Para la comprobación de esta hipótesis, el estadístico utilizado fue la prueba Kruskal-Wallis. A continuación se explican las dimensiones que salieron significativas a un nivel $\alpha=0.05$.

Las dimensiones donde se presentaron las diferencias más importantes en la satisfacción según la orientación sexual fueron Integración: Mi novio-Mi familia, en la que se obtuvo una ($\chi^2 = 9.914, 3$) con una $p=0.019$, así como en la de Integración: Yo-Familia Política: ($\chi^2 = 9.041, 3$), con una $p=0.029$. Lo anterior sugiere que los heterosexuales serían los más satisfechos en esta dimensión que los de otra orientación sexual, resaltando que los homosexuales no tuvieron una suma de rangos promedio baja.

Tabla 2.

Consistencia interna, medias y desviaciones estándares obtenidas para cada uno de los factores de la Escala Multidimensional de Satisfacción en el Noviazgo (Bargas y García, 2011)

Dimensión	Media	D. S.	Alfa
Afinidad	3.3933	0.47376	0.457
Comprensión y apoyo	4.6494	0.42430	0.809
Integración: mi novio(a) -mi familia	4.1815	0.97107	0.880
Interacción positiva	4.2267	0.97107	0.188
Aislamiento vs. Intimidad	1.2800	0.47669	0.557
Toma de decisiones y acuerdos	4.4467	0.66166	0.661
Pasión	4.8926	0.37336	0.774
Interacción: yo-amigos de mi novio (a)	4.2044	0.80837	0.796
Interacción: mi novio(a)-mis amigos	3.8417	0.80837	0.546
Integración: Yo-familia política	4.2750	0.76387	0.686
Comunicación	4.7711	0.35164	0.570

Tabla 3.

Diferencias obtenidas en los rangos entre las dimensiones de la satisfacción en el noviazgo y la orientación sexual según la prueba Kruskal-Wallis

Dimensiones de la satisfacción	Orientación sexual			
	Heterosexual	Bisexual	Preferentemente homosexual	Homosexual
Afinidad	44.79	38.19	56.83	47.31
Comprensión y apoyo	50.02	34.63	39.33	42.16
Integración: mi novio-mi familia	52.71*	25.94*	37.83*	40.52*
Interacción positiva	44.10	39.06	29.83	50.64
Aislamiento vs. Intimidad	40.90	61.88	62.17	46.59
Toma de decisiones y acuerdos	47.27	39.06	52.33	43.88
Pasión	47.21	52	38.50	42.02
Interacción: Yo -amigos de mi novio	45.65	43.13	59.67	44.55
Interacción: Mi novio-mis amigos	41.34	46.06	70.67	49.11
Integración: Yo-familia política	51.56*	35.63*	14.17*	42*
Comunicación	47.35	43.88	50.33	42.73

*p≤0.05 **p≤0.001

La segunda hipótesis plantea que la satisfacción en las dimensiones cambia según el sexo. El estadístico para comprobar esta hipótesis es la *t* de Student para muestras independientes, pero dado que la muestra no cumplía con los criterios de normalidad requeridos para el uso de esta prueba, se decidió utilizar el estadístico de prueba *U* de Mann-Whitney para analizar los datos.

En cuanto a las dimensiones que resultaron estadísticamente significativas a un nivel $\alpha=0.05$, según el sexo, se presentaron en las dimensiones de Interacción positiva: en la que se obtuvo una $Z=-2.806$ con una $p=0.005$; Toma de decisiones y acuerdos con una $Z=-2.973$ a $p=0.003$; Interacción: Yo-Amigos de mi novio(a) en la que se encontró una $Z=-1.999$ con una $p=0.046$ y en la de Comunicación donde se obtuvo una $Z=-2.738$ con una $p=0.006$.

Tabla 4.

Diferencias obtenidas en los rangos entre las dimensiones de la satisfacción en el noviazgo y el sexo por la prueba U de Mann-Whitney, sin tomar en cuenta la orientación sexual.

Dimensiones	Sexo	
	Hombre	Mujer
Afinidad	48.75	42.39
Comprensión y apoyo	41.83	49.01
Integración: mi novio-mi familia	45.03	45.95
Interacción positiva	52.25*	39.04*
Aislamiento vs. Intimidad	50.03	41.16
Toma de decisiones y acuerdos	37.42*	53.24*
Pasión	44.84	46.13
Interacción: yo-amigos de mi novio	39.93*	50.83*
Interacción: Mi novio-mis amigos	44.60	46.36
Integración: Yo-familia política	41.48	49.35
Comunicación	38.59*	52.11*

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.001$

En cuanto a las diferencias significativas en la dimensión Interacción positiva, se infiere que los hombres están más satisfechos en el tiempo que comparten con su pareja en comparación con las mujeres. Sobre la dimensión Toma de decisiones y acuerdos, las mujeres están más satisfechas con las reglas y acuerdos dentro de su relación que los hombres. Por otro lado, las mujeres nuevamente, se encuentran más satisfechas con respecto a la interacción

Yo-Amigos de mi novio(a), es decir, están satisfechas con la relación que tienen con los amigos de su pareja, así como en la dimensión de Comunicación donde ellas se encuentran más satisfechas en lo relativo a la calidad de comunicación que tienen en su relación, sintiéndose más cómodas cuando hablan con su pareja de sus problemas, intereses y metas.

Discusión

Este estudio mostró que el grado de satisfacción de acuerdo con la orientación sexual varía según las dimensiones. En este sentido, las dimensiones significativas fueron Integración: Yo–Familia de mi novio(a) y la dimensión Integración: Mi Novio–Mi Familia. Una posible explicación sería, que en el caso de las personas con orientación homosexual aún existe cierto rechazo por parte de sus familias hacia la relación que existe entre ellos. En la literatura Powers y Ellis (1999), mencionan que las personas de distinta orientación sexual pueden optar por hacerle frente a su familia sacando el tema a colación de manera eficaz aunque lamentablemente, también es muy común que los integrantes de la pareja se distancien de la familia.

En este sentido, para Castañeda (1999), una de las dificultades que enfrenta la pareja homosexual es el aislamiento. La mayoría de los homosexuales vive más o menos distanciados de su familia de origen. La pareja se tiene que sostener por sí sola, sin los vínculos afectivos y sociales, las actividades y los proyectos que forman y sustentan la vida familiar. Muchas familias tratarán de enterrar el asunto conduciéndose como si el hijo no hubiera dicho nada, nunca mencionarán el tema ni le harán preguntas al respecto ni invitarán a la pareja de sus hijos(as) a las reuniones familiares, ni la tomarán en cuenta de manera alguna. Este tipo de reacción es profundamente hiriente para quien presenta una orientación sexual distinta porque invalida, como si no existiera, una parte central de su vida: su relación de pareja (Castañeda, 1999).

Según los resultados encontrados en esta investigación, este distanciamiento de sus familias se puede deber a que no encuentran en ellas la misma satisfacción que encuentran con su pareja, por lo cual las personas con diferente orientación sexual deciden alejarse de sus familias y pasar más tiempo con su pareja, ya que ésta es importante para ellos y pueden encontrar en ella vínculos afectivos y aceptación que

no les es fácil encontrar en sus familias. Asimismo, debido a que la familia tiende a rechazar a la pareja al no tomarla en cuenta, esto puede causar que las parejas se alejen de sus familias de origen y no encuentren apoyo en ellas, lo cual puede explicar la razón de las puntuaciones bajas encontradas en esta investigación respecto a las dimensiones relacionadas con la familia. Un factor que pudo haber influido en los resultados es el tiempo de relación, ya que las relaciones homosexuales fueron menos duraderas que las heterosexuales. Es probable que dicha variable esté relacionada con las diferencias en las interacciones familiares con distinta orientación sexual, debido a que no se logra establecer una buena relación familiar por el corto tiempo de relación.

Por otro lado, independientemente de la orientación sexual, en la dimensión Interacción positiva, se observa que probablemente los hombres estén más satisfechos en situaciones como tomarse de la mano, disfrutar el tiempo que pasan juntos y se sienten bien, disfrutan platicar, besar a su pareja y también les gustan las actividades que realizan juntos. En la dimensión Interacción: yo-amigos de mi novio(a), se observa que las mujeres podrían estar más satisfechas en la relación que tienen con los amigos de su pareja probablemente porque las mujeres tienden a acercarse más a las amistades de su pareja en comparación con los hombres, quienes no suelen interactuar mucho con los amigos de sus parejas.

En relación con la tercera dimensión de Comunicación, los resultados señalan que las mujeres están más satisfechas en su relación, ya que disfrutan el tiempo en que platican los temas que son de su interés, lo que quisieran hacer en la vida, lo que hicieron en el día y/o los problemas que tienen. Según Allen y Thomson, (1984, citado en Quintal, 1995), los teóricos interesados en el estudio de esta variable coinciden en que una buena comunicación entre los miembros de una pareja contribuye al incremento de la satisfacción marital y es requisito

indispensable para la resolución de conflictos. Se hace la observación que, independientemente de quién esté más satisfecho con la comunicación, el hecho de que ésta exista en una relación es vital para el mantenimiento de ella, tal como dice Kawamoto, (1985, citado en Díaz-Loving, 1999): la comunicación asertiva se introdujo como un método de comunicación para el mantenimiento de las relaciones interpersonales, entre ellas las de pareja. Flores y Díaz-Loving (2002), señalan la importancia del papel de la comunicación asertiva en la pareja, puesto que es importantísimo homogenizar los códigos de comunicación, ya que con ello la pareja podrá sustituir las conductas pasivas y agresivas que producen incomunicación, por conductas y actitudes asertivas que facilitan la mutua comprensión, el respeto y la toma responsable de decisiones. Sin embargo, Díaz-Loving (1999), señala que conseguir en la relación de pareja que la comunicación y el diálogo con el entorno se realicen de manera natural, espontánea, fluida, sin malos entendidos y sin conflictos, es más difícil de lo que a primera vista pudiera parecer.

Se observa que en la cuarta y última dimensión denominada Toma de decisiones y acuerdos, son de nuevo las mujeres las que estuvieron probablemente más satisfechas. Se sugiere que esto se debe a que ellas hacen uso de la comunicación asertiva, es decir, expresan de manera adecuada sus inquietudes, sus expectativas y planes; comparten de manera más clara las cosas de su interés, sus metas en la vida, los problemas personales que sólo le contarían a su pareja.

Finalmente, en cuanto al desarrollo del estudio es importante señalar que éste no estuvo exento de dificultades. Por ejemplo, la muestra requerida para representar a las mujeres con orientación homosexual fue difícil de encontrar debido a que ellas son reservadas con respecto a su orientación sexual y situación sentimental. Cabe mencionar que al no haber asociaciones lésbicas resultó muy difícil encontrar a mujeres

que pudieran apoyar a confirmar esta muestra, a diferencia de la homosexualidad varonil que congrega diversas asociaciones civiles dirigidas por hombres para hombres; la participación de las mujeres era nula.

Dentro de los principales resultados que brinda esta investigación se puede inferir que aún se tiene, de cierta forma, un rechazo hacia las parejas de personas con distinta orientación sexual a la heterosexual, la cual se ve reflejada en las familias de éstos. Otro resultado consiste en que esta investigación permite conocer nuevos datos acerca de la satisfacción en el género masculino; ya que en los resultados de la tesis de Bargas y García (2011), las mujeres demostraron mayor satisfacción en la interacción positiva y por lo contrario en este estudio los hombres fueron los más satisfechos en esta dimensión, se considera que tal situación se debe a la adición de una nueva variable, la cual fue la orientación sexual. También esta investigación permite afirmar o sustentar resultados anteriores como la dimensión Toma de decisiones y acuerdos, la cual en los dos estudios se encontró significativa.

Por último, se sugiere que para estudios futuros sería interesante anexar nuevas variables por ejemplo: tiempo de relación, religión, nivel socioeconómico, etc. Estas variables podrían arrojar nuevas perspectivas a los resultados, al enfatizar la diversidad en la orientación sexual. Por último, se sugiere realizar esta investigación con una muestra más grande que permita profundizar en los resultados.

Como conclusión podría decirse que la presente investigación permite entender más a fondo la dinámica actual del noviazgo en los jóvenes y comprender mejor las relaciones de pareja que se dan en la actualidad. La satisfacción podría estar relacionada con la situación actual de violencia en el noviazgo en Yucatán. Los estudios sobre la relación de pareja y de noviazgo muestran una situación alarmante por el alto número de casos que la presentan: en un estudio realizado en el 2012 por la En-

cuesta Nacional de la Juventud, un 4.4% de los jóvenes yucatecos de entre 12 y 29 años que vive una relación de noviazgo ha reconocido la existencia de golpes o agresiones físicas en su relación. Otro 7.1% refirió que está sujeto a insultos o amenazas y de ese grupo, por lo menos 20.7% comentó que los insultos y amenazas son frecuentes. Es por eso que es importante conocer la situación actual en los noviazgos de los adultos jóvenes de la ciudad de Mérida; según los datos obtenidos podría elaborarse un programa para la prevención de la situación de violencia en estas parejas, con el objetivo de lograr relaciones sanas, satisfactorias, duraderas, constructivas, funcionales y amorosas, partiendo del supuesto de que la satisfacción en la pareja, independientemente de la orientación sexual, es indispensable para establecer relaciones sanas.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.)*. Washington, D.C.: APA.
- American Psychological Association. (2006). *APA dictionary of Psychology*. Washington, D.C.: APA
- Ardila, R. (2008). *Problemas y Perspectivas: En Homosexualidad y Psicología*. Bogotá: Manual Moderno.
- Bagundo, I. (2006). *Percepción de violencia, satisfacción con la relación y premisas socioculturales en parejas de novios*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán. México.
- Bargas, E. & García, A. (2011). *Satisfacción en el noviazgo: construcción y validación de un instrumento*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Bargas Durán, E. & Cortés Ayala, L. (2009). *Amor y Noviazgo: Significado psicológico en jóvenes*. Ponencia en el III Congreso Nacional de Investigación en Salud y Sociedad, Mérida, Yucatán; Centro de Investigaciones Regionales de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Castañeda, M. (1999). *La experiencia homosexual: Para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. Toluca, México: Paidós.
- Cervantes, S. & Vásquez, M. (2012). *Violencia en las relaciones de pareja, sexismo y enfrentamiento. Una perspectiva psicosociocultural*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán. México.
- Concha Canul, E. F. (2006). *Premisas socioculturales, estilos de apego, celos y su relación con la satisfacción de lo pareja en el noviazgo*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Yucatán, facultad de Psicología. Mérida, Yucatán.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO. (2010). *La situación demográfica en México 2010*. México: CONAPO.
- Díaz-Loving R. (1999). *Antología psicosocial de la pareja*. México: Asociación mexicana de psicología social.
- Flores, M. M. & Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hicks, M. & Platt, R. (1970). Marital happiness and stability. A review of the research in the sixties. *Journal of Marriage and the Family*, 32 (4), 533- 574.
- Izquierdo, L. (2009, julio 10). *Doble vida, resultado de la presión social y la discriminación a homosexuales y lesbianas en Yucatán* [Blog en línea]. Recuperado de <http://a7.com.mx/reportajes/1117-la-presion-social-y-doble-vida-resultado-de-la-presion-social-y-la-discriminacion-a-homosexuales-y-lesbianas-en-yucatan.html>
- López-Parra, S., Rivera-Aragón, S., García-Méndez, M. & Vargas-Núñez, I. (2010). ¿Qué genera conflicto en el noviazgo?: Diferencias por sexo y escolaridad. *La Psicología Social en México*, XIII, 245-250. México: AMEPSO.
- Nicolau, S., Martell, J., & Méndez J. (2004). *Módulo para la prevención de la violencia en las relaciones de pareja de l@s jóvenes*; Bogotá: ALVI Impresores.
- Pichardo, J. (2009). *Entender la diversidad familiar*. Barcelona: Edicions bellaterra.
- Powers, B. & Ellis, A. (1999). *Acéptate, acéptalo: cómo explicar y comprender las distintas orientaciones sexuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintal Acereto, S. (1995). *Satisfacción marital: investigaciones y factores que la determinan*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Villagómez, G. (2010). *Violencia en el noviazgo y matrimonio*. Mérida, Yucatán, México, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Wolman B., (2010). *Diccionario de psicología*. México: Trillas

Significado, función y superación de la culpa en jóvenes universitarios: Un análisis por sexo

Meaning, function and overcoming of the guilt in university young people: An analysis by sex

José Luis Valdez Medina

Jorge Manzano Vivanco

Adriana Ivonne Sarandingua

Mario Ulises Maya Martínez

Mario Piña Monroy

Norma Ivonne González Arrantia López Fuentes

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en conocer la concepción, manifestaciones y superación del sentimiento de culpa en jóvenes universitarios mediante una evaluación cualitativa de tipo exploratorio. Se construyó un instrumento que consta de 11 preguntas abiertas que abordan la temática de la culpa, el cual se aplicó a 300 estudiantes universitarios, repartidos equitativamente por sexo, cuyas edades oscilan entre 18 y 25 años. La aplicación se realizó a manera de entrevista de forma individual con una duración aproximada de 30 minutos por participante. Los resultados obtenidos se procesaron mediante la técnica de análisis de contenido (Alvarez-Gayou, 2005), la cual permite formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva características específicas de las respuestas brindadas. La investigación demuestra que tanto hombres como mujeres conciben la culpa como el sentimiento que surge después de realizar algo malo o que se cree es indebido de acuerdo con los juicios de valor, lo cual provoca remordimiento y arrepentimiento. Las estrategias que hombres y mujeres emplean para solucionar este sentimiento son la reflexión y la reparación del daño cometido al otro, sin embargo, también cabe decir que los hombres son más propensos a evadir o justificar la situación, mientras las mujeres buscan directamente la resolución. La culpa es, por tanto, una estrategia psicosociocultural que funciona como mecanismo de control social, cuyo fin consiste en regular de forma efectiva el comportamiento social del individuo, mismo que lo lleva a pedir perdón, implicando con ello el intento por recuperar la confianza propia y del otro, con el objetivo de reducir la amenaza y vivir sin miedo.

Abstract

The objective of this research was to study the definition, demonstrations and overcoming guilt in college students through exploratory qualitative assessment. An instrument was constructed consisting of 11 questions on the theme of guilt, which was applied to 300 university students, divided equally by gender, aged between 18 and 25. The application was made as an individual interview lasting approximately 30 minutes per participant. The results were processed using content analysis technique (Alvarez-Gayou, 2005), which allows to make findings identifying systematic and objective characteristics of the answers given. Research shows that men and women conceive guilt as the feeling that comes after doing something wrong or is believed to be improper according to the value judgments, which causes remorse and repentance. The strategies that men and women used to overcome this feeling are the reflection and repair damage done to the other. However, men also said that they evade or justify the situation, while women seek resolution directly. Guilt is a psycho-social-cultural strategy that serves as a mechanism of social control, its purpose is to effectively regulate the social behavior of the individual, the same that leads to apologize, implying an attempt to regain the trust itself and with the other people, in order to reduce the threat and live without fear.

Palabras Clave: Control social, construcción psicosociocultural, remordimiento, arrepentimiento, juicios de valor.

Keywords: Social control, psycho-socio-cultural construction, remorse, repentance, value judgment.

Prácticamente, todos los seres humanos han experimentado la culpa en algún momento de su vida, pues se ha escrito que la culpa surge cuando se realizan acciones repudiadas por los demás y hasta por uno mismo (Urtubia, 2006). De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico Barsa (1970), la palabra culpa se define como un sentimiento de responsabilidad o remordimiento por alguna ofensa, crimen o equivocación, ya sea este real o imaginario. Sin embargo, su definición varía de acuerdo con la perspectiva en que se valore.

En particular, desde la religión cristiana, los teólogos muestran que el sentimiento de culpa yace en el *pecado original*, tal como lo indican las Sagradas Escrituras. La falta cometida por Adán y Eva condenó a todos los hombres a vivir en el pecado, generando un sentimiento de culpabilidad producto de la falla cometida que, sin embargo, puede llegar a ser superado con un alto grado de fe, de imitación de Dios, y arrepentimiento de los pecados (Grimberg, 1988).

Por otro lado, dentro del terreno de la moral, se explica que dicho sentimiento se establece a partir de la distinción entre el bien y el mal; proceso que comienza desde la infancia, ya que, frecuentemente se educa a los niños con base en cargas afectivas que van llenas y producen culpa (Urtubia, 2006). Por ello, González (2006), comenta que cada persona dirige su vida con apoyo del llamado Código Moral; ese código es individual, aunque es el resultado de las reglas dadas por la cultura y por la familia que se van transmitiendo de generación en generación. Tales reglas y normas de vida se entrelazan, puesto que la familia es la principal institución donde se señalan para hombres y mujeres los diferentes atributos, características y funciones a desempeñar dentro y fuera de la sociedad (Valdez-Medina, 2009).

La esencia de la culpa, según Branden (2000), radica en el remordimiento de la conciencia moral, ya que la culpa contiene la implicación de elección y responsabilidad seamos o no conscientes de ello. Para la psicología,

la culpa ha sido un tema fundamental; el psicoanálisis fue una de las primeras corrientes preocupadas por su estudio. Al respecto, Freud (1929), propuso dos orígenes del sentimiento de culpa: la angustia frente a la autoridad y, más tarde, la angustia frente al superyó. La primera, surge como resultado de la angustia frente a la agresión de la autoridad externa, mientras que la segunda se refiere a la instauración de una autoridad interna en cuyo caso hay igualdad entre la mala acción y el propósito malo; de ahí la conciencia de culpa y la necesidad de castigo. La culpa es por definición un estado o situación subjetiva, cuyo estudio comprende la relación psíquica interna entre el superyó y el yo, que sería el responsable directo de todo sentimiento de culpa (Freud, 1953; en Speziale-Bagliacca, 2002).

Para Zimbardo (1984), la culpa es un constructo que se enseña desde la cuna, pues en los primeros años del niño, todos los esfuerzos realizados para lograr su educación están dirigidos a condicionar sus conductas. Así, si éstas son inadecuadas frente a la sociedad se le reprenderá. De esta manera, el sentimiento de culpa experimentado cuando ocurre una mala conducta, previene precisamente la mala conducta sobre todo en ausencia de las figuras de autoridad que controlan las recompensas y castigos. Por lo tanto, para este autor, la vergüenza y la culpa representan los patrones paternos interiorizados.

De acuerdo con las posturas antes mencionadas, la culpa tiene su génesis en el miedo al castigo y la venganza; con lo cual se suscitan en el individuo efectos y respuestas para encontrar una solución a este sentimiento, la cual se puede dar a través del arrepentimiento y el perdón. Hecho que avala Valdez-Medina (2009), al mencionar que la culpa surge en una dinámica de evitar el castigo o la venganza y conseguir el perdón y la confianza del otro, situación que llevaría al individuo a un estado de paz o equilibrio.

En dicho sentido, para Mc Cullough, Worthington y Rachal (1997), el perdón se concibe como una transformación motivacional en dos componentes: evitar a la persona que ha ofendido y la motivación a buscar venganza, señalando que el perdón implicaría una disminución de ambas motivaciones. Klein (1960; citada en Grimberg, 1988), hace referencia a la necesidad de anular o reparar el daño hecho al objeto amado; puesto que como refiere Freud (1929), cuando un individuo presenta dicho sentimiento y no lo soluciona, tiende a actuar de forma masoquista y muestra conductas autopunitivas o de compulsión al auto-castigo, que pueden llevar al suicidio (pulsión de muerte). Como lo confirma Custer (1979), al afirmar que el sentimiento de culpabilidad es la causa más común de desórdenes mentales y nerviosos, lo cual se manifiesta en el mal funcionamiento de diferentes órganos del cuerpo.

En concordancia con lo ya mencionado, se observa que la culpa tiene la función de control social, ya que controla la conducta de los individuos para tratar de evitar el daño a los otros, y el castigo que se puede recibir por ello. A partir de esto, puede decirse a manera de hipótesis que la culpa es un evento netamente psicosociocultural, que parte del temor a recibir un castigo por el acto cometido, y cuyo fin primordial es tratar de regular de forma efectiva el comportamiento del individuo, para recobrar la confianza perdida y volver a adaptarse a una nueva situación de paz o equilibrio (Valdez-Medina, 2009).

De esta forma, pese a que existen investigaciones acerca del tema, sobre todo en el terreno de lo jurídico, aún no se describen científicamente las diferencias que existen entre sexos sobre la concepción y resolución del sentimiento de culpa, es decir, se sabe poco acerca de las formas en que los hombres y mujeres responden ante una situación similar. Por lo tanto, el objetivo de ésta investigación es comparar las diferencias entre jóvenes universitarios de ambos sexos en torno a la concepción, mani-

festaciones y resolución del sentimiento de culpa.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 300 sujetos (150 hombres y 150 mujeres), todos ellos alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con un rango de edad de entre 18 a 25 años. La dinámica consistió en preguntar si el individuo alguna vez había sentido culpa; de contestar afirmativamente, se continuaba con la aplicación del instrumento diseñado para la investigación.

Instrumento

Se construyó un cuestionario que consta de 11 preguntas abiertas, las cuales permiten evaluar el significado, la función y la forma de solución de la culpa que experimentan los jóvenes universitarios. Las preguntas fueron: ¿qué es la culpa?, ¿ante qué situaciones surge la culpa?, ¿por qué tienen culpa las personas?, ¿para qué tienen culpa las personas?, ¿qué consiguen las personas sintiendo culpa?, ¿qué pierden las personas sintiendo culpa?, ¿qué se evita cuando se siente culpa?, ¿cómo resuelven la culpa las personas?, ¿cómo podemos detectar que una persona siente culpa?, ¿qué consecuencias genera la culpa en las personas?, ¿cómo lo resolviste?

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los individuos, se realizó la aplicación del instrumento a manera de entrevista a cada participante, con una duración aproximada de 30 minutos.

Análisis de datos

Los resultados se analizaron cualitativamente con base en la técnica de análisis de

contenido (Alvarez-Gayou, 2005), la cual permite formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas de las respuestas brindadas.

Resultados

El establecimiento de las categorías de resultados se realizó con base en un análisis por jueces, con un acuerdo entre ellos mayor o igual al 75 %. Hombres y mujeres concuerdan

al referir que la culpa se traduce en remordimiento generado después de haber cometido un acto indebido.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la pregunta *¿qué es la culpa?*, ellas consideran una emoción que produce una sensación de incomodidad hacia uno mismo (en forma de castigo o auto-reprimenda) o hacia otra persona, mientras que para los hombres es vista como un sentimiento que puede traducirse de muchas maneras: ansiedad, inseguridad, rechazo (ver tabla 1).

Tabla 1.

¿Qué es la culpa?

	Hombres		Mujeres
Sentimiento	34	Sentirse mal	34
Remordimiento	27	Realizar algo malo	26
Realizar algo malo	26	Remordimiento	15
Sentirse mal	13	Reacciones físicas y psicológicas	11
Sensación	10	Arrepentimiento	9
Control social	10	Conciencia	9
Arrepentimiento	9	Daño	7
Responsabilidad de hacer o no algo	7	Fuera de los valores	7
Consecuencias de un acto erróneo	7	Estado de ánimo	7
Daño	4	Malestar	7
Miedo	3	Conducta	6
		Problemas	6
		Responsabilidad de hacer o no hacer algo	3
		Muerte	1
		Control	1
		Sucesos no deseados e irracionales	1

Con respecto a los resultados obtenidos a la pregunta *¿ante qué situaciones surge la culpa?*, ambos sexos coinciden en que la culpa surge a partir de realizar actos que dañan a terceros y generan su vez arrepentimiento y remordimiento.

Sin embargo, existen diferencias en cuanto a las situaciones donde se genera. Según los hombres cualquier acto que involucre un con-

flicto con otra persona o cualquier situación que atente contra las ideologías propias podría dar origen a experimentar el sentimiento. En cambio, para el sexo femenino la culpa surge cuando se actúa de forma impulsiva sin meditar antes la situación e inclusive cuando se cometen actos que atentan contra la moral de las personas generan una imagen negativa para los demás (ver tabla 2).

Tabla 2.

¿Ante qué situaciones surge la culpa?

Hombres		Mujeres	
Realizar acciones malas	58	Realizar acciones malas	56
Acciones que dañan a un tercero	22	Situaciones que la gente cree negativas	23
Problemas	15	Problemas	21
Ideologías	13	Actuar sin pensar las cosas	8
Situaciones emocionales	12	Actos inmorales	7
Sentirse mal	9	Situaciones emocionales	7
Situaciones cotidianas	6	Cosas malas	6
Situaciones sociales	6	Arrepentimiento	6
Respuesta pasiva	4	Acciones que dañan a un tercero	4
Evadir responsabilidades	3	Mentiras	3
Arrepentimiento	1	Evadir responsabilidades	2
Remordimiento	1	Depresión	2
		Presión	1
		Hechos incómodos	1
		Deshonestidad	1
		Falta de comunicación	1
		Muerte	1

En las respuestas obtenidas para la interrogante *¿por qué tienen culpa las personas?* Tanto hombres como mujeres aseguran que la culpa se genera por cometer un acto negativo que atenta directamente contra los valores y la

moral. En contraste, existen respuestas que difieren entre ambos sexos, pues mientras que los hombres consideran la culpa como una emoción necesaria para la existencia del ser humano, las mujeres la suponen producto de las reglas sociales (ver tabla 3).

Tabla 3.

¿Por qué tienen culpa las personas?

Hombres		Mujeres	
Realizar algo malo	64	Realizar algo malo	54
Valores-Moral	33	Valores-Moral	21
Por necesidad	9	Arrepentimiento	16
Irresponsabilidad de los actos	7	Actos precipitados	13
Conciencia	6	Tabúes sociales	13
Inseguridad	6	Sentirse mal	6
Sentirse mal	5	Dañar a alguien	6
Dañar a alguien	5	Irresponsabilidad de los actos	6
Consecuencias de un acto erróneo	5	No obtener lo deseado	6
Arrepentimiento	3	Conciencia	5
Actos precipitados	2	Remordimiento	4
Responsabilidad	2		
Corregir un error	2		
Remordimiento	1		

Se observa que en la pregunta *¿para qué tienen culpa las personas?* Tanto hombres como mujeres admiten que sirve para regular sus acciones. Pero al comparar entre sexos se encuentra que las mujeres presentan mayor tendencia a buscar la solución de la culpa, a di-

ferencia de los hombres que lo hacen en menor grado. Ellos consideran que la culpa cumple la función de hacer sentir mal al individuo, mientras que ellas toman la situación como una razón para mejorar (ver tabla 4).

Tabla 4.

¿Para qué tienen culpa las personas?

Hombres		Mujeres	
Regular sus acciones	32	Corregir sus errores	35
Reflexionar sobre las acciones	26	Sentirse mal	23
Resolver los problemas	21	Arrepentimiento	19
Remordimiento	15	Control	14
Sentimiento	11	Remordimiento	12
Sentirse mal	10	Mejorar aspectos	11
Sentirse mejor	9	Actos indebidos	10
Situaciones sociales	6	Sentimiento	9
No repetir el mismo error	5	Conciencia	7
Respuestas pasivas	5	Responsabilidad por los actos	3
Actos indebidos	4	Sometimiento a la soledad	3
Arrepentimiento	2	Daño	3
Mejorar aspectos	2	Por hobby	1
Responsabilidad por los actos	1		
Justificarse	1		

Para la cuestión *¿qué consiguen las personas sintiendo culpa?*, ambos sexos coinciden en que las personas obtienen una motivación para solucionar el conflicto generador de la culpa, representando esto para el sexo masculino una forma de reencontrar el bienestar emocional, mientras que para las mujeres lo principal es la obtención de un periodo de reflexión en el cual pueden liberar los pensamientos negativos y valorar de nuevo el evento para generar un autocontrol que les permita actuar de forma distinta en situaciones futuras (ver tabla 5).

las personas sintiendo culpa?, las mujeres argumentan que impacta directamente en la pérdida de confianza y por ende en la seguridad que cada persona tiene sobre sí misma. Los hombres, por su parte, comentan que dicho sentimiento quebranta la integridad personal. Ambos sexos coinciden en que la culpa genera una pérdida de valores que puede llegar inclusive a romper la relación con el otro, al generar en ellos un sentimiento de incomodidad e intranquilidad (ver tabla 6).

De acuerdo con los resultados obtenidos se encontró que para la pregunta *¿qué pierden*

Tabla 5.

¿Qué consiguen las personas sintiendo culpa?

Hombres		Mujeres	
Solución de problemas	26	Solución de problemas	45
Bienestar emocional	21	Reflexionar	22
Respuestas pasivas	20	Sentirse mal	15
Reacciones psicológicas	18	Bienestar emocional	12
Reflexionar	10	Remordimiento	10
Responsabilizarse	10	Arrepentimiento	9
Tristeza	8	Tristeza	9
Reacciones somáticas	7	Sufrimiento	7
Sentirse mal	6	Liberar su sentimiento	7
Remordimiento	7	Control	5
Rechazo	4	Malestar	4
Liberar su sentimiento	3	Reacciones somáticas	3
Castigo	3	Problemas	1
Adaptación social	3	Ser responsables	1
Experiencia	3		
Atención	1		

Tabla 6.

¿Qué pierden las personas sintiendo culpa?

Hombres		Mujeres	
Respuestas pasivas	33	Confianza	45
Confianza	27	Valores	32
Valores	19	Tranquilidad	31
Reacciones afectivas	16	Relaciones afectivas	11
Tranquilidad	15	Motivación	9
Sentimientos negativos	7	Sentimiento	6
Conflicto latente	5	Felicidad	3
Integridad personal	2	Solucionar problemas	3
Felicidad	4	Libertad	3
Actitud	3	Decisión	3
Insensibilidad	3	Temor	2
Sufrimiento	3	Tiempo	1
Personalidad	3	Autoestima	1
Tiempo	2		
Solucionar problemas	2		
Autoestima	1		

Dentro de las situaciones a evitar cuando se siente culpa ambos sexos acordaron que lo principal consiste en no repetir el acto, o bien, no verse involucrados en nuevos conflictos que puedan afectar a terceras personas. Las diferencias dejan ver que los hombres consideran

la culpa como una forma de evitar responsabilizarse de los actos cometidos, mientras que las mujeres evaden sentirse rechazadas por los demás o que las traten con indiferencia (ver tabla 7).

Tabla 7.

¿Qué se evita cuando se siente culpa?

Hombres		Mujeres	
Respuesta pasiva	35	Repetir los mismos actos	42
Repetir los mismos actos	26	Problemas	27
Daños a terceros	20	Respuesta pasiva	20
Remordimiento	8	Daño a terceros	15
Estabilidad emocional	8	Estabilidad emocional	14
Moralidad	8	Actuar mal	10
Sentimiento	8	Sentirse mal	5
Responsabilidad	7	Indiferencia	5
Realidad	6	Culpabilidad	3
Tener contacto con el/la afectado/a	6	Normas sociales	3
Sentirse mal	5	Remordimiento	2
Solución de problemas	4	Realidad	2
Problemas	3	Reflexionar	2
Culpabilidad	3		
Divertirse	3		

En la interrogante ¿cómo resuelven la culpa las personas?, se encontró que hombres y mujeres creen que la mejor manera de solucionar los conflictos generadores de culpa involucra enfrentar directamente la situación, hablando, o bien, responsabilizándose de sus actos, pidiendo perdón u ofreciendo disculpas. Sin embargo, los hombres tienen una tendencia a evadir (reprimiendo, ignorando o bien deslindando) responsabilidades por la acción, en tanto, las mujeres tienden más a reflexionar y meditar la situación (ver tabla 8).

La principal manera para detectar a una persona con sentimientos de culpa se localiza en el estado de ánimo, tanto ellos como ellas argumentan que una persona con dichos sentimientos proyecta en su estado anímico

la situación, a través de irritabilidad, baja autoestima y poco sentido del humor. Los hombres piensan que las personas dejan ver su culpabilidad al mostrarse nerviosos, o bien, al crear barreras con el fin de evitar hablar del tema. Las mujeres consideran que una persona muestra ese sentimiento al responsabilizarse de las acciones o al querer compensar el daño (ver tabla 9).

De acuerdo a hombres y mujeres el sentir culpa genera emociones negativas en las personas; los hombres comentan que la culpa genera estados de baja motivación, baja autoestima e inclusive puede llegar a generar reacciones somáticas como la depresión, estrés e insomnio. Para las mujeres el principal problema generado por los sentimientos de culpa se

Tabla 8.

¿Cómo resuelven la culpa las personas?

Hombres		Mujeres	
Resolviendo el problema	49	Resolviendo el problema	48
Disculpas / Perdón	26	Disculpas / Perdón	14
Evadir / Evitar	14	Actuar positivamente	14
Reflexionando	9	Evadir/Evitar	12
Tiempo	9	Responsabilidad	11
Responsabilidad	8	Aceptarla	9
Hablando	7	Hablando	8
Respuesta pasiva	7	Reflexionando	8
Religión	5	Respuesta pasiva	6
Compensando	5	Compensando	5
Arrepentimiento	4	Valores	5
Aceptarla	4	Madurez psicológica	4
Pedir ayuda profesional	3	Arrepentimiento	3
		Justificándose	2
		Religión	1

Tabla 9.

¿Cómo podemos detectar que una persona siente culpa?

Hombres		Mujeres	
Comportamiento	35	Sentirse mal	32
Sentirse mal	33	Comportamiento	28
Expresión verbal / No verbal	24	Expresión verbal / No verbal	25
Se crean barreras	12	Estado de ánimo	19
Nervios	10	Actitud	14
Estado de ánimo	9	Preocupación	9
Actitud	9	Respuesta pasiva	9
Preocupación	7	Sufrimiento	7
Respuesta pasiva	4	Responsabilidad	5
Sufrimiento	3	Arrepentimiento	2
Remordimiento	3		
Arrepentimiento	1		

traduce en malestares de diversa índole que se expresan en actitudes negativas como el enojo y la agresividad e inclusive sentimientos de soledad, desconfianza y miedo (ver tabla 10).

Para la pregunta *¿cómo lo resolviste?*, hombres y mujeres consideran que la resolución del sentimiento de culpa consiste en la reflexión de

la situación con el fin de buscar la manera de remediar los errores, reparar los daños o buscar compensar al otro por lo sucedido. Las mujeres van directamente a la resolución del conflicto tratando de encontrar un aprendizaje del suceso. Los hombres son más dados a evadir o justificar la situación (ver tabla 11).

Tabla 10.

¿Qué consecuencias genera la culpa en las personas?

Hombres		Mujeres	
Sentirse mal	45	Sentirse mal	51
Reacciones somáticas	15	Actitudes negativas	15
Inseguridad	15	Consecuencias psicológicas	11
Actitudes negativas	14	Reacciones somáticas	11
Evasión	11	Inseguridad	10
Preocupación	8	Pérdidas	8
Relaciones interpersonales	7	Preocupación	8
Consecuencias psicológicas	6	Problemas	7
Problemas	5	Respuesta pasiva	6
Arrepentimiento	5	Responsabilidad por los actos	5
Soledad	5	Estabilidad emocional	5
Remordimiento	4	Arrepentimiento	4
Pérdidas	4	Reflexión	3
Responsabilidad por los actos	3	Daños a terceros	3
Reflexión	2	Remordimiento	2
Suicidio	1	Suicidio	1

Tabla 11.

¿Cómo lo resolviste?

Hombres		Mujeres	
Con correcciones	26	Con correcciones	22
Hablando	10	Hablando	19
Pidiendo disculpas	9	Aceptando el error	11
Reflexionando	7	Buscar la solución	11
Resolviendo	7	Reflexionando	7
Actuar acorde a mis principios	7	Pidiendo disculpas	5
Aceptando el error	6	Evasión	5
Asumir responsabilidades	5	Tiempo	4
Olvido	4	Asumir responsabilidades	3
Evasión	3	Aprendizaje	3
Arrepentimiento	3	Actuar acorde a mis principios	3
Enfrentando el problema	2	Sentirme bien	2
Cambiando mi forma de ser	2		
Autoestima	2		
Tiempo	2		
Analizando el problema	2		

Discusión

La culpa es la responsabilidad que surge ante una falta cometida. Acompaña la experiencia de hacer algo malo, herir a alguien, violar un código moral o legal (Urtubia, 2006). De acuerdo con los resultados obtenidos ambos sexos coinciden en que la culpa se traduce en remordimiento generado después de haber cometido un acto indebido. En consecuencia, es la infracción de una norma, cometida involuntariamente, o sea, sin haberla proyectado o planeado (Abbagnano, 2004). O bien, como argumenta Valdez-Medina (2009), son sólo los actos involuntarios los que generan culpa directamente, ya que los actos voluntarios podrían o no generarla.

Para sentirse culpable no sólo hay que haber transgredido una ley, pues la culpa se interioriza más allá de la falta objetiva (Caparrós & Sanfeliú, 2004). Hombres y mujeres conciertan en que la culpa surge a partir de realizar actos que dañan a terceros o que van en contra de la integridad personal, lo que a su vez les genera arrepentimiento y remordimiento. Este resultado se denomina código moral (González, 2006), ya que, al herir a una persona se está rebasando lo permitido y al ser mal vistas socialmente estas acciones causan un desequilibrio emocional que lleva a la persona a tener un gran sentimiento de culpa.

Ellos y ellas consideran que cuando se tiene culpa se pierde autoestima, seguridad y confianza en sí mismo, lo cual perturba las relaciones afectivas. Aristegui y Bazán (2005), mencionan que al poseer una imagen débil de sí mismo, es difícil vivenciar la confianza y la amistad, así como el reconocimiento y el afecto del tejido social.

Un factor presente en ambos sexos es el considerar que la culpa lleva implícita una motivación para la solución del conflicto; dichas conductas buscan el perdón e intentan reparar el daño hecho al objeto amado (Klein, 1960 citado en Grimberg, 1988). Reafirmando la idea que señala la responsabilidad del culpable al poder decidir actuar sobre su realidad para reparar

el daño, o bien, instalarse en el “no hacer” y en la indecisión, con el riesgo de “vivir para la culpa” e hipertrofiarla, ante la imposibilidad de subsanarla (Castilla del Pino, citado en Cueva Perus, 2009). Es decir, que a partir de la culpa se puede llegar a reflexionar sobre las acciones y buscar la solución del problema, hecho que se presenta con mayor frecuencia en las respuestas de las mujeres y que, de acuerdo con Valdez-Medina (2009), favorece la obtención de satisfactores y evita amenazas, situaciones que llevan a un estado de paz o equilibrio.

Una diferencia significativa entre hombres y mujeres recae en la concepción de la culpa. Para ellas, se trata de un castigo y auto-reprimenda que de acuerdo con Freud (1929), se traducirían en conductas auto-punitivas o compulsiones de auto-castigo. Mientras que para ellos es un sentimiento que se puede proyectar de diversas maneras como ansiedad, inseguridad y rechazo. Afirma Talavera (2004), que con la culpa surge la agresividad hacia sí mismo a través del auto-reproche y la crítica constante, se deja de creer en la valía personal y el sujeto se juzga como no merecedor de amor.

Este tipo de culpa, ansioso-agresiva, es más común en personas que han sido criadas en un medio ambiente con una alta censura impositiva, y se rigen por normas más estrictas sobre el comportamiento en general y de la agresión, en particular (Etxeberria, Ortiz, Conejero, & Pascual, 2009).

De acuerdo con los resultados obtenidos, hombres y mujeres consideran que es posible reconocer cuando una persona se siente culpable, pues dicho sentimiento se expresa directamente en su estado de ánimo, generando en el individuo un malestar psicológico y emocional, que cuando no es conducido de forma adecuada, afecta su desarrollo integral y su equilibrio emocional. Talavera (2004), refiere que hay tres tipos de señales para detectar la culpa: a) físicas (presión en el pecho, dolor de estómago, de cabeza, de espalda), b) emocionales (nerviosismo, desasosiego, agresividad, irascibilidad)

y c) mentales (pensamientos de autoacusaciones y auto-reproches).

En este sentido, los resultados encontrados muestran que hombres y mujeres consideran que los sentimientos de culpa generan reacciones psicósomáticas tales como estrés, nerviosismo y falta de sueño. Al respecto, Custer (1979), en su estudio sobre la culpa, asegura que el sentimiento de culpabilidad es la causa más común de desórdenes mentales y nerviosos y ello se manifiesta en el mal funcionamiento de diferentes órganos del cuerpo.

Por su parte, las mujeres buscan la resolución del conflicto poniendo en práctica valores como el respeto, honestidad, sinceridad y optimismo con el fin de encontrar un aprendizaje del suceso, mientras que los hombres son más dados a evadir o justificar la situación. Talavera (2004), explica que se evade la realidad para no perder la estabilidad emocional, pues si se produce un desencuentro entre nuestro ideal de cómo ha de ser nuestro comportamiento y la realidad vivida, causará dolorosos conflictos personales.

Lo anterior puede deberse a lo que plantea Urtubia (2006), al decir que los hombres que sufren de culpa son regidos por aspectos más racionales, la niegan y la colocan anteponiéndola a la sensibilidad, con una carga de auto-castigo mental, que lucha contra esta sensibilidad como parte de su mundo femenino que quiere aflorar, elevando defensas, para negar y mantener que no es malo lo que se hace justificando que es hombre.

Los resultados obtenidos en la investigación son concordantes con los encontrados por Etxeberria, Ortíz, Conejero y Pascual (2009), en tanto que demuestran que son las mujeres las que muestran mayor intensidad en el sentimiento de culpa, debido a determinadas prácticas educativas que exigen más de ellas, y que todavía están en uso a pesar de creer lo contrario (Valdez-Medina, Díaz Loving, & Pérez, 2005).

En torno a la resolución de la culpa, los participantes de esta investigación consideran que lo primero a realizarse es una reflexión de la situación o hecho acontecido, con el fin de buscar una manera de remediar los errores, reparar los daños o buscar compensar al otro por lo sucedido. Pero, en la práctica, la diferencia radica en que son las mujeres quienes van directamente a buscar solucionar el conflicto generado y con ello encontrar un aprendizaje del suceso, en comparación con los hombres, quienes son más dados a evadir el enfrentamiento del hecho o justificar su actuar.

De ahí que expertos afirmen que las prácticas educativas y una amplia gama de agentes de socialización debieran ser utilizados para reducir la tendencia a la culpabilidad ansioso-agresiva entre las mujeres y fortalecer la sensibilidad interpersonal entre los hombres (Etxeberria, Ortíz, Conejero, & Pascual, 2009).

La mejor forma de superación del sentimiento de culpa es la resolución directa del conflicto (a través del perdón u ofreciendo disculpas a la persona dañada). Ese sería el primer gran paso para salir de la experiencia del sentimiento: el saber que se siente así porque uno mismo lo provocó. Aprender a reconocer los errores, aprender a darse cuenta de que si se está siendo el iniciador o se forma parte de un problema que genera culpa, lo ideal es reconocerlo y buscar solucionar el hecho de la mejor manera posible, y una forma de hacerlo es el perdón (Esperanza para la familia, 2010).

El perdón es el intento que realiza la persona por recuperar la confianza del otro, que equivaldría a vivir sin amenazas, ni miedos. De esta manera se regresa automáticamente a un estado de paz o equilibrio, libre de cualquier sensación de incomodidad. Pero, de no resolver la culpa se producirían efectos negativos que impactarían directamente en el estado de salud integral de las personas que la experimentan, evitando con esto la superación exitosa de la misma (Valdez-Medina, 2009).

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Aristegui, R. & Bazán D. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psyche*. Chile, 1, 137-150.
- Branden, N. (2000). *El respeto hacia uno mismo: como vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa y la inseguridad*. México: Paidós.
- Buss, A. (1980). *Self consciousness and social anxiety*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Caparrós, N & Sanfeliú, I. (2004) Orfandad, culpa y duelos. Daños colaterales. *Clínica y salud*, 15(3), 387-393.
- Cueva Perus, M. (2009). La oscuridad en los ojos: anomia, sacrificio y culpa en las sociedades latinoamericanas. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 7(1), 94-111.
- Custer, D. (1979). *La mente en las relaciones humanas*. México: Continental.
- Diccionario Enciclopédico Barsa. (1970). Madrid: Barsa Planeta, Inc.
- Esperanza para la familia. (2010). *El sentimiento de culpabilidad*. Extraído de www.esperanzaparalafamilia.com/Rev/Articulos/PDFs/PDF0255.pdf Similares
- Etxeberria, I., Ortiz, MJ, Conejero, S. & Pascual, A. (2009). La intensidad de la culpa habitual entre hombres y mujeres: Las diferencias en la sensibilidad interpersonal y la tendencia hacia una culpabilidad ansioso-agresiva. *Revista Española de Psicología*, 12 (2), 540-554.
- Freud, S. (1929). *Obras completas* (Tomo XXI). Buenos Aires: Amorrortu.
- González (2006). *La culpa, con sentido*. Extraído de <http://www.prensa.com/actualidad/psicologia/2006/12/07/index.htm>
- Grimberg, L. (1988). *Culpa y Depresión*. Madrid; Alianza.
- Mc Cullough, M. E., Worthington, E. L. & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Speziale-Bagliacca, R. (2002). *La culpa. Consideraciones sobre el remordimiento, la venganza y la responsabilidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Talavera, C. (2004). *El sentimiento de culpa: no nos castigemos*. México: Consumer.
- Urtubia, E. (2006). *Creatividad en los sentimientos*. Centro Psicosocial Ediciones.
- 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., & Pérez, B.R. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Zimbardo, P. (1984) *Psicología y vida*. México: Trillas.

Validación en México de la Escala de Autoverbalizaciones al Hablar en Público

Validation of Self-Statements during Public Speaking scale in Mexico

José Moral de la Rubia

César Jesús Antona Casas

Cirilo Humberto García Cadena

Resumen

La escala de Autoverbalizaciones al Hablar en Público (SSPS; Hofmann & DiBartolo, 2000), es un instrumento para evaluar cogniciones en la situación de hablar en público, la cual comúnmente genera algún grado de ansiedad. La escala presentó buenas propiedades psicométricas en su estudio original con muestras estadounidenses al igual que en estudios de validación con muestras españolas. A pesar de su importancia, no estaba adaptada en población mexicana, así los objetivos de este estudio fueron: traducir la escala SSPS al español de uso en México, validar su estructura de dos factores correlacionados, calcular su consistencia interna, describir su distribución, contrastar diferencias entre sexos y observar la relación de la SSPS con deseabilidad social, que es un constructo potencialmente vinculado a la ansiedad social. La escala SSPS y el Inventario Balanceado de Deseabilidad Social al Responder (BIDR; Paulhus, 1998), fueron aplicados a una muestra probabilística estratificada por sexos de estudiantes universitarios. La estructura de dos factores correlacionados de autoverbalizaciones negativas y positivas mostró un ajuste adecuado a los datos e invarianza entre ambos sexos por mínimos cuadrados generalizados. La consistencia interna fue alta. La distribución fue asimétrica positiva. La correlación con deseabilidad social fue significativa sobre todo con el factor de autoengaño. Los varones obtuvieron medias más elevadas, pero hubo equivalencia estadística entre las medias de ambos sexos al controlar la deseabilidad social. Se sugiere el uso de la escala SSPS en México, controlando el sesgo de la deseabilidad social.

Abstract

The Self-Statements during Public Speaking (SSPS; Hofmann & DiBartolo, 2000) scale is an instrument that assesses cognitions in a public speaking situation, which commonly generates some degree of anxiety. The SSPS scale showed good psychometric properties in its original study with American samples in the same way as in its validation studies with Spanish samples. Despite its relevance, it was not adapted in the Mexican population. So the aims of this study were: to translate the SSPS scale into Mexican Spanish, to validate its structure of two correlated factors, to calculate its internal consistency, to describe its distribution, to contrast gender differences, and to observe the relationship of the SSPS scale with social desirability, a construct potentially linked to social anxiety. The SSPS scale and the Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR; Paulhus, 1998) were administered to a probability sample of university students stratified by gender. The structure of two correlated factors of positive and negative self-statements showed an adequate fit to data and invariance between both sexes by Generalized Least Squares. The Internal consistency was high; distribution was positively skewed. The correlation with social desirability was significant, especially with the self-deception factor. Men averaged higher, but the means of both genders were statistically equivalent when social desirability was controlled. We suggest using the SSPS scale in Mexico, controlling the social desirability bias.

Palabras Clave: Ansiedad social, deseabilidad social, autoengaño, sexos, psicometría.

Keywords: Social anxiety, social desirability, self-deception, gender, psychometrics.

La fobia social o trastorno de ansiedad social se caracteriza por un elevado temor a la evaluación negativa por parte de los demás (American Psychiatric Association, 2000). Como su propio nombre indica, el objeto que causa el temor es de índole social, es decir, son las propias personas quienes se convierten en los estímulos que disparan y exacerban la ansiedad. Al igual que ocurre en cualquier otra fobia o trastorno de ansiedad, la intensidad de los estímulos fóbicos provocará fluctuaciones en la ansiedad. En el caso particular de la fobia social, la relación con los estímulos es aún más interesante, ya que éstos son personas (generalmente fuera del ámbito familiar o del ámbito de las amistades cercanas), que al ser percibidos de modo crítico o potencialmente amenazante pueden suscitar una gran ansiedad y malestar (Antony & Rowa, 2008; Turk, Heimberg, Luterek, Mennin, & Fresco, 2005).

La evaluación de la ansiedad y fobia sociales se ha enfocado desde distintas perspectivas, empleándose escalas de autorreporte, escalas de observación y entrevistas (Antona, 2009; García, Olivares & Vera, 2003). Entre las escalas se puede destacar la de Autoverbalizaciones al Hablar en Público (SSPS) de Hofmann y DiBartolo (2000). Este instrumento evalúa el papel de cogniciones relevantes en una situación específica y generalmente generadora de ansiedad social, como es hablar en público (Heinrichs & Hofmann, 2001; Hofmann, 2007).

Partiendo de un modelo cognitivo, se plantea que las personas padecen ansiedad social en situaciones de interacción o ejecución porque perciben los estándares sociales (metas y expectativas) de una forma exageradamente elevada. Esto conduce a un incremento en la autoobservación y autoevaluación que impide y entorpece la acción. Las conductas menos hábiles mantienen o incrementan la ansiedad social hasta alcanzar niveles desadaptativos que interfieren con las rutinas diarias y al final

motivan la consulta clínica (Antona & García, 2008; Hofmann, 2007).

La escala SSPS fue desarrollada basándose en el *Social Interaction and Self-Statement Test* de Glass, Merluzzi, Biever y Larsen (1982). Este test conductual permite evaluar frecuencia de cogniciones durante una interacción social.

En un primer estudio, con una muestra de 100 estudiantes de la Universidad de Nueva York, la mitad hombres y la mitad mujeres, Hofmann y DiBartolo (2000), seleccionaron los ítems de la SSPS, partiendo de un total de 30. Hallaron una consistencia interna alta ($\alpha = .94$). En el análisis factorial se identificaron cinco factores. Los dos primeros explicaban el 51% de la varianza total. Así se minimizó el número de ítems considerando sólo los que tenían su saturación más alta en uno de los dos primeros factores ($> .60$). El primero se definió como factor de autoverbalizaciones positivas (SSPS-P) con 5 ítems y el segundo como factor de autoverbalizaciones negativas (SSPS-N) también con 5 ítems. El alfa de Cronbach fue alta tanto para SSPS-P ($\alpha = .84$) como para SSPS-N ($\alpha = .83$). El promedio del puntaje total de la muestra de mujeres fue significativamente menor que el de hombres; el factor de autoverbalizaciones negativas era el que generaba la diferencia.

En un segundo estudio, con una muestra de 201 estudiantes femeninas del Smith College en Northampton, Massachusetts, Hofmann y DiBartolo (2000), reprodujeron los dos factores con un alfa de Cronbach de .75 para SSPS-P y de .86 para SSPS-N. También estudiaron la validez convergente con depresión. La correlación entre el Inventario de Depresión de Beck (Beck Depression Inventory, BDI; Beck, Ward, Mendelson, Mock & Erbaugh, 1961) y SSPS fue significativa, directa y baja ($r = .21$).

En un tercer estudio, con una muestra de 41 pacientes diagnosticados de fobia social, Hofmann y DiBartolo (2000) encontraron tanto coeficientes de alfa de Cronbach altos para SSPS-

P ($\alpha = .80$) y SSPS-N ($\alpha = .86$) como correlaciones test-retest elevadas, con un intervalo de 3 meses, para SSPS-P ($r = .78$) y para SSPS-N ($r = .80$). Se reprodujo la estructura de dos factores correlacionados. El promedio del puntaje total difirió significativamente de los obtenidos en las muestras de estudiantes de los dos estudios anteriores, manifestando una mayor frecuencia de autoverbalizaciones negativas y menor frecuencia de autoverbalizaciones positivas. En las dos muestras de estudiantes dominaron las autoverbalizaciones positivas sobre las negativas, pero en la clínica los promedios fueron equivalentes. Además, la subescala de autoverbalizaciones negativas fue sensible a los cambios producidos por intervención terapéutica conducida entre estos pacientes, pero no la de autoverbalizaciones positivas.

En un cuarto estudio con 19 participantes elegidas aleatoriamente de los tercios de puntuaciones superiores y superiores en la subescala SSPS-N de una muestra de 100 estudiantes femeninas, Hofmann y DiBartolo (2000) hallaron que el factor de autoverbalizaciones negativas fue más sensible para diferenciar ambos grupos en un experimento de hablar en público, lo cual validó el resultado de la intervención clínica, pero en población de estudiantes.

De estos 4 estudios Hofmann y DiBartolo (2000) concluyeron que la escala SSPS es un instrumento breve con gran potencial para su uso tanto en población clínica como abierta por sus propiedades de consistencia, estabilidad, sensibilidad al cambio y validez.

Rivero, García y Hofmann (2010), en una muestra comunitaria de 1,694 adolescentes españoles, reprodujeron la estructura de dos factores correlacionados con buenos índices de ajuste ($SRMR = .04$, $GFI = .99$, $AGFI = .98$, $NFI = .98$, $NNFI = .98$ y $CFI = 0.98$), siendo la consistencia interna de $\alpha = .86$ para SSPS-N y $.69$ para SSPS-P. Por otra parte, Gallego, Bottella, García, Quero y Baños (2010), validaron la escala en población española con una muestra clínica de 121 participantes con un diagnóstico

de fobia social. El análisis factorial exploratorio indicó la existencia de dos factores: autoverbalizaciones positivas (SSPS-P) y autoverbalizaciones negativas (SSPS-N) conforme a las expectativas. La consistencia interna fue alta para ambos factores: $\alpha = .81$ para SSPS-P y $\alpha = .88$ para SSPS-N; además la escala SSPS discriminó bien y de forma consonante con la literatura entre distintos tipos de fobia social.

En general, las distribuciones de las escalas que evalúan ansiedad y fobia social son asimétricas positivas o con sesgo hacia los valores por debajo de la media, al igual que sus dos factores. Las medias de los hombres tienden a ser mayores que las de las mujeres y presentan correlación negativa con la edad, es decir, a más edad menos fobia (Antony & Rowa, 2008).

El empleo de escalas de deseabilidad social en los estudios sobre fobia social no es usual, pero su inclusión tiene bastante sentido. Las personas con fobia social tratan de crear una impresión positiva en los demás. El temor principal de la fobia social radica en el miedo a la evaluación negativa por parte de los demás, por lo cual es esperable que quienes lo sufran presenten deseabilidad social (Antony, Rowa, Liss, Swallow, & Swinson, 2005).

Para evaluar este aspecto es especialmente útil el modelo bifactorial de manejo de la impresión o fingimiento y autoengaño o falta de crítica hacia sí mismo de Paulhus (2002), el cual se halla instrumentalizado por el Inventario Balanceado de Deseabilidad Social al Responder (BIDR-6). En relación con la fobia social, cuya fenomenología implica vergüenza e inferioridad en la evaluación interna, es probable que correlacione más con autoengaño que con manejo de la impresión. La persona bajo un sesgo egotista no reconoce todos sus aspectos fóbicos sociales e interiormente se define como más segura y hábil en la interacción social de lo que realmente es. Esto puede ser especialmente relevante en la situación de hablar en público entre estudiantes universitarios, al ser

importante en el desempeño de su rol como estudiante y profesional.

De lo anteriormente expuesto se colige que la escala SSPS es un instrumento que evalúa aspectos cognitivos relevantes en ansiedad social, presenta buenas propiedades psicométricas y ha sido validado con éxito en España.

La presencia de fobia social en estudiantes universitarios abocados a profesiones de servicio, como aquellas de área socio-sanitario o docencia, no solamente genera un sufrimiento y malestar internos, sino también constituye un obstáculo importante para el desarrollo profesional. En estos casos, el temor y la evitación de situaciones sociales se reflejarán primero en el rendimiento en materias de práctica o que requieran trabajo en equipo; posteriormente, afectará el ejercicio profesional, e incluso generar la postergación de su inicio o la deserción una vez iniciado (Stewart & Mandrusiak, 2007). Durante el periodo estudiantil, el hablar en público al realizar trabajos en equipo, exponer trabajos o dar exámenes orales es una situación especialmente sensible (Antona, Delgado, García, & Estrada, 2012). De aquí surge la importancia de la evaluación y abordaje terapéutico de la fobia social específica en la situación de hablar en público en los estudiantes universitarios de carreras como psicología y orientación deportiva.

Considerando que la escala SSPS es un instrumento de evaluación de fobia social específica, comúnmente empleado en diversas investigaciones publicadas en revistas internacionales y de impacto, posee buenas propiedades psicométricas para evaluar ansiedad social en la situación de hablar en público y no está validado en México, pero sí en otro país hispanoparlante, este estudio tiene como objetivos: 1) traducir la escala SSPS al español de uso en México, 2) validar su estructura de dos factores correlacionados y contrastar su invarianza entre ambos sexos, 3) calcular la consistencia interna del puntaje total y sus dos factores, 4) describir las distribuciones de los mismos, 5) determinar diferencias de tendencia central entre los se-

xos, y 6) observar la relación de la escala SSPS con deseabilidad social. El estudio se realizó en una muestra de estudiantes universitarios por la relevancia de evaluar la fobia social específica en la situación de hablar en público dentro de esta población y en consonancia con el estudio original de esta escala.

Se esperan dos factores correlacionados, uno de autoverbalizaciones positivas y otro de autoverbalizaciones negativas, invarianza de este modelo factorial entre mujeres y hombres, consistencia interna alta, siendo ligeramente más consistente el de autoverbalizaciones negativas, mayor promedio en autoverbalizaciones positivas que negativas, distribuciones asimétricas en el puntaje total y los factores, mayor promedio en hombres y correlación baja con deseabilidad social más con el factor de autengaño que con el de manejo de la impresión.

Método

Participantes

La población objeto de estudio fueron estudiantes universitarios, como también se empleó en el estudio original. Se realizó un muestreo probabilístico por estratos equivalentes de sexos. Se trabajó con dos facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL): Psicología (con mayoría de mujeres) y Organización Deportiva (con mayoría de hombres). Entre ambas suman un total de 2,500 alumnos de licenciatura con equivalencia de sexos. Se tomó como parámetro la media del puntaje total de la escala SSPS para estimar el tamaño de la muestra. Al ser la desviación estándar de la distribución del SSPS en la presente muestra de 5.71, con un tamaño de muestra de 624 participantes y un nivel de confianza de 95%, el error absoluto fue de 0.38. Este cálculo se realizó con el programa Win Episcope de Thrusfield, Ortega, De Blas, Noordhuizen y Frankena (2001).

La muestra de 624 participantes quedó integrada por 312 hombres y 312 mujeres. La media de edad fue de 19.15 años ($DE = 2.13$). El

52% (324 de 624) de la muestra procedió de la Facultad de Psicología y 48% (300 de 624) de la Facultad de Orientación Educativa, siendo los porcentajes estadísticamente equivalentes (prueba binomial: $p = .36$). Las distribuciones de los sexos fueron diferenciales entre ambas facultades ($\chi^2[1, N = 624] = 97.44, p < .01$; con la corrección de Yates: $\chi^2[1, N = 624] = 90.91, p < .01$). En Psicología, el 70% (210 de 300) de los participantes fueron mujeres y 30% (90 de 300) hombres. En la Facultad de Orientación Educativa, el 68.5% (222 de 324) de los participantes fueron hombres y 31.5% (102 de 324) mujeres. La media de edad fue equivalente entre ambas facultades ($t[622] = 1.56, p = .12$) y entre ambos sexos ($t[599.15] = -0.84, p = .40$).

Instrumentos

La Escala de Autoverbalizaciones al Hablar en Público (SSPS; Hofmann & DiBartolo, 2000), consta de 10 ítems con un formato de respuesta de seis puntos que miden las autoverbalizaciones asociadas con la situación de hablar en público. Se compone de dos factores: autoverbalizaciones positivas (SPS-P) con 5 ítems (1, 3, 5, 6 y 9) y autoverbalizaciones negativas (SSPS-N) también con 5 ítems (2, 4, 7, 8 y 10). Véase la escala traducida en el anexo, en la que se manejó un rango de cinco puntos por ítem por las sugerencias recibidas en el piloteo de comprensión.

El Inventario Balanceado de Deseabilidad Social al Responder (BIDR-6; Paulhus, 1998), consta de 40 ítems redactados como proposiciones afirmativas, la mitad en sentido de respuestas socialmente deseables (directos) y la otra mitad en sentido opuesto (inversos). Se responden según una escala tipo Likert que va del 1 (no cierto) hasta el 7 (muy cierto). Para su calificación, primero, se invierten los 20 ítems con redacción opuesta al rasgo (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37 y 39), restando su puntuación a 8. A continuación el puntaje total se obtiene sumando los 40 ítems. Consta de dos factores: auto-engaño

(ítems del 1 al 20) y manejo de impresión (ítems del 21 al 40). Cada factor cuenta con la mitad de sus ítems en sentido inverso. Paulhus (1998), con diversas muestras de población general, observó que la consistencia interna varió de .68 a .80 para el factor de auto-engaño, y de .75 a .86 para el factor de manejo de impresión; mientras que al juntar los 40 ítems resultó de .83.

Procedimiento

Las dos escalas (SSPS y BIDR) fueron traducidas por el procedimiento de traducción reversa (García, 2009). Primero se tradujeron al español por un lingüista experto, luego se volvieron a traducir al inglés por un segundo lingüista experto. Se evaluó la equivalencia semántica de ambas traducciones por otro tercer lingüista en una escala de 5 “*totalmente equivalente*” a 1 “*totalmente disimilares*”. Todos aquellos ítems con menos de 4 puntos se tradujeron de nuevo por un psicólogo experto y se evaluó su equivalencia semántica con el original por el tercer lingüista experto. Esto afectó a un ítem de SSPS y tres de BIDR. En la segunda traducción al español los 4 ítems alcanzaron valores de equivalencia semántica altos (4 o 5). A continuación se evaluó la comprensibilidad de las escalas en una muestra de 30 participantes con estudios de primaria. La escala de evaluación fue de tres puntos: 3 = comprensible, 2 = genera dudas, 1 = no lo comprendo. Se exigió para cada ítem que al menos 25 de los 30 participantes (80%) señalaran comprenderlo (puntuación 3). En caso de marcar 1 ó 2 se pidió indicar por qué. A partir de los señalamientos se hicieron modificaciones.

Estas dos escalas fueron administradas junto a otras tres de fobia social en un cuestionario que se tardaba en responder de 20 a 40 minutos. Para evitar el efecto de la fatiga y orden fijo de secuencia en los resultados de cada escala se empleó el método de la equiponderación total: 24 series cada una, aplicada 26 veces, la mitad en la Facultad de Psicología y la otra mitad en la Facultad de Organización Educativa.

La aplicación fue individual para garantizar la independencia de los participantes, los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria. El muestreo se realizó de junio a diciembre de 2010. La participación en la encuesta fue voluntaria y anónima. Se requirió conceder el consentimiento expreso en la primera página del cuestionario para participar tras garantizarse la confidencialidad de la información proporcionada. En caso de que algún participante solicitase ayuda psicológica, éste fue derivado a la unidad clínica de la facultad, respetándose de este modo las recomendaciones éticas de la American Psychological Association (2002), así como las de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007).

Análisis de datos

La consistencia interna se estimó por el coeficiente alfa de Cronbach (α). Se consideraron valores de consistencia interna altos los mayores o iguales a .70, adecuados los mayores o iguales a .60 y bajos los menores de .60 (Cronbach & Shavelson, 2004). El ajuste de la distribución a una curva normal se contrastó por la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Z_{K-S}). Las diferencias de medias entre factores se contrastaron por la t de Student para datos emparejados, y entre hombres y mujeres por la t de Student para muestras independientes. La correlación entre SSPS y BIDR se calculó por el coeficiente producto-momento de Pearson. Estos cálculos se realizaron con el programa SPSS12 (SPSS Incorporation, 2007).

La estructura dimensional se determinó tanto por análisis factorial exploratorio (AFE) por Componentes Principales con rotación Oblimin como por análisis factorial confirmatorio (AFC) por Mínimos Cuadrados Generalizados. El cumplimiento del supuesto de normalidad multivariada se valoró desde la curtosis multivariada de Mardia y su razón crítica; valores menores que 10 y 3, respectivamente, reflejan buen cumplimiento. Se contemplaron siete índices de ajuste: tres básicos (función de discrepancia

[FD], prueba chi-cuadrada [χ^2] y cociente entre chi-cuadrada y sus grados de libertad [χ^2/gf]); dos poblacionales de no centralidad (parámetro de no centralidad poblacional [$PNCP$] y error cuadrático medio de aproximación [$RMSEA$] de Steiger-Lind); y dos índices comparativos (índice de bondad de ajuste [GFI] de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida [$AGFI$]). Se estipularon como valores de buen ajuste para los índices: p de $\chi^2 \geq .05$, $\chi^2/gf \leq 2$, FD y $PNCP \leq$ un cuarto de los valores correspondientes al modelo independiente, $RMSEA \leq .05$, $GFI \geq .95$ y $AGFI \geq .90$; y como valores adecuados: p de $\chi^2 \geq .01$, $\chi^2/gf \leq 3$, FD y $PNCP \leq$ tres cuartos de los valores correspondientes al modelo independiente, $RMSEA \leq .08$, $GFI \geq .85$ y $AGFI \geq .80$. La parsimonia del modelo se estimó desde la razón de parsimonia (RP) de James-Mulaik-Brett (alta $\geq .66$, media $\geq .33$ y baja $< .33$). La adecuación del tamaño muestral se juzgó desde el tamaño crítico de Hoelter; se consideró muy adecuado si el tamaño crítico era mayor que el muestral con un nivel de significación de .01 y adecuado con nivel de significación de .05 (Kline, 2010; Moral, 2006). Se realizó un contraste multigrupo del modelo factorial para probar su invarianza entre mujeres y hombres; en este contraste se estimaron cuatro modelos anidados por restricción de parámetros: sin restricciones, con restricciones en los pesos de medida, en las varianzas-covarianzas y en los residuos de medida. Para considerar el modelo invariante entre ambos sexos, se requirió parámetros significativos en las dos muestras en los 4 modelos, ajuste bueno o adecuado y equivalencia estadística de la bondad de ajuste entre los cuatro modelos. Se comparó la bondad de ajuste diferencial entre modelos anidados por la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado ($\Delta\chi^2$), considerando un nivel de significación más estricto ($\alpha = .05$) o menos estricto ($\alpha = .01$) (Byrne, 2008). Los cálculos del análisis factorial exploratorio se realizaron con el SPSS16 y los del confirmatorio con AMOS 16 (Arbuckle, 2007).

La potencia de los contrastes por análisis factorial confirmatorio se estimó desde el error de aproximación cuadrático medio (*RMSEA*). La estimación se hizo con un nivel de significancia de .05. Se empleó como hipótesis nula el valor medio de la *RMSEA* del modelo independiente (mínima restricción) y como hipótesis alternativa el valor medio de la *RMSEA* del modelo contrastado (mayor restricción) (MacCallum, Browne, & Cai, 2006). El cálculo de la potencia se hizo con el programa de Preacher y Coffman (2006).

Con el objetivo de conocer el efecto del sexo y debido a la composición diferencial de mujeres y hombres entre las dos facultades, el contraste multigrupo del modelo factorial se realizó también por facultades. Por otra parte, la comparación de medias en la puntuación total y los factores de SSPS se realizó entre las dos facultades por la *t* de Student para muestras independientes; asimismo, se parcializó el efecto

de la facultad sobre la puntuación total y los factores del SSPS en la comparación entre ambos sexos por medio del análisis de covarianza.

Resultados

Estructura factorial

Con base en el criterio de Kaiser (autovalores de la matriz de correlaciones mayores a 1) se definieron dos componentes que explicaron el 44.36% de la varianza total. Al aplicar la rotación Oblimín se definió un primer componente con los cinco ítems directos de autoverbalizaciones negativas (ítems 2, 4, 7, 8 y 10) y un segundo componente con los cinco ítems inversos de autoverbalizaciones positivas (ítems 1, 3, 5, 6 y 9). Todas las cargas factoriales fueron mayores a .50 y la consistencia interna no se incrementó al eliminar ningún ítem. La correlación entre ambos fue significativa, baja y negativa ($r = -.24, p < .01$) (véase tabla 1).

Tabla 1.

Matriz de patrones y estructural

Ítems	Patrones		Estructural	
	C1	C2	C1	C2
7. Lo que yo diga probablemente sonará estúpido	.78	.01	.78	-.17
8. Probablemente "la vaya a regar" de todas maneras	.75	.09	.73	-.09
10. Me siento incómodo y tonto, se van a dar cuenta de cómo me siento	.71	.06	.69	-.11
4. Fracasar en esta situación sería una prueba más de mi incapacidad	.56	-.03	.57	-.16
2. Soy un perdedor	.52	-.20	.56	-.32
5. Aun cuando las cosas no salgan bien, no es una catástrofe	.12	.72	-.05	.69
9. En lugar de preocuparme, podría concentrarme en lo que quiero decir	.13	.69	-.04	.66
3. Esta es una situación incómoda, pero puedo manejarla	-.03	.64	-.18	.64
1. No tengo nada que perder, vale la pena el intentarlo	-.12	.57	-.26	.60
6. Puedo manejar cualquier cosa	-.24	.52	-.36	.58

Extracción: Componentes Principales. Rotación: Oblimín: La solución convergió en 5 iteraciones. C1: Autoverbalizaciones negativas y C2: Autoverbalizaciones positivas.

Se contrastó la estructura de dos factores correlacionados por análisis factorial confirmatorio. La curtosis multivariada de Mardia de los 10 ítems fue 29.99 y su razón crítica 17.10, lo que refleja incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada. La parsimonia del modelo fue alta ($RP = .76$). El modelo presentó todos sus parámetros significativos. De los 7 índices

de ajuste, 5 fueron buenos ($GFI = .97$, $AGFI = .96$, $FD = 0.13$, $PNCP = 0.08$ y $RMSEA = .05$), uno adecuado ($\chi^2/gf = 2.40$) y uno malo ($\chi^2[34, N = 624] = 81.61, p < .01$). Desde el tamaño crítico de Hoelter el tamaño muestral fue muy adecuado y la potencia del contraste perfecta (véanse figura 1 y tabla 2).

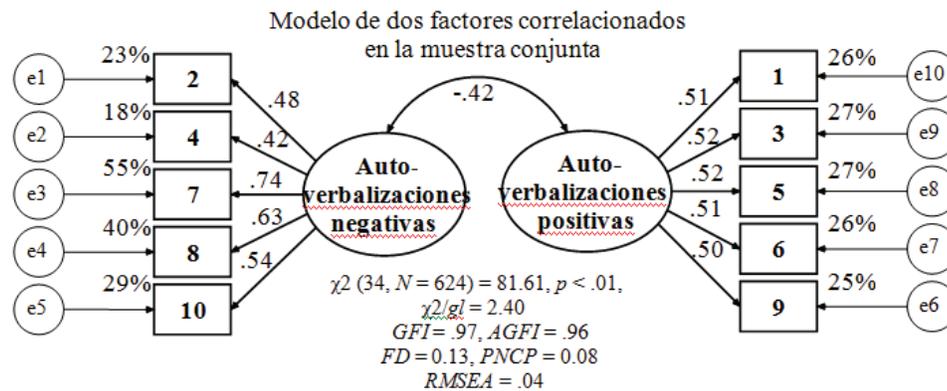


Figura 1. Modelo estandarizado estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS).

Tabla 2.

Índices de ajuste, adecuación del tamaño muestral y potencia del contraste

Estadísticos	Interpretación		Unigrupo	Multigrupo sexos. Constricciones:			
	Bueno	malo		Sin	Pes.	Cov.	Res.
χ^2			81.61	122.43	130.73	131.93	194.89
gf			34	68	76	79	89
p	> .05	< .01	< .01	< .01	< .01	< .01	< .01
χ^2/gf	≤ 2	> 3	2.40	1.80	1.72	1.67	2.19
GFI	$\geq .95$	< .85	.97	.96	.96	.96	.94
$AGFI$	$\geq .90$	< .80	.96	.94	.94	.94	.92
FD	$< \frac{1}{4}FD_1$	$> \frac{3}{4}FD_1$	0.13	0.20	0.21	0.21	0.31
$PNCP$	$< \frac{1}{4}PNCP_1$	$> \frac{3}{4}PNCP_1$	0.08	0.09	0.09	0.09	0.17
$RMSEA$	$\leq .05$	> .09	.05	.04	.03	.03	.04
$N_{critica}$	$\alpha = .05$	> N	372	450	465	477	350
	$\alpha = .01$	$\leq N$	428	500	513	526	394
ϕ	$\geq .90$	< .80	1	.99	1	1	.99

Constricciones anidadas: sin constricciones (sin), en los pesos de medida (pes.), varianza-covarianzas (cov.) y residuos de medida (res.). Índices de ajuste: χ^2 = prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado, gf = grados de libertad del estadístico chi-cuadrado, p = probabilidad de mantener la hipótesis nula de bondad de ajuste del estadístico chi-cuadrado, χ^2/gf = cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad, FD = valor de la función de discrepancia, GFI = índice de bondad de ajuste de Jöreskog y Sörbom, $AGFI$ = índice de bondad de ajuste ajustado de Jöreskog y Sörbom, $PNCP$ = valor medio del parámetro de no centralidad poblacional, y $RMSEA$ = valor medio de error cuadrático medio de aproximación de Steiger-Lind.

$N_{critica}$ = tamaño de muestra crítico de Hoelter con un nivel de significación de .05 o .01 para mantener la hipótesis nula de bondad de ajuste con el estadístico chi-cuadrado y grados de libertad del modelo contrastado. $N = 624$.

ϕ = potencia para un nivel de significación de .05, teniendo como hipótesis nula la $RMSEA$ del modelo independiente (.10 en el contraste unigrupo y .07 en el multigrupo) y como alternativa la del modelo contrastado.

El valor de la función de discrepancia del modelo independiente (FDI) fue 0.62 en el contraste unigrupo y 0.54 en el multigrupo. El valor medio del parámetro de no centralidad poblacional del modelo independiente ($PNCP$) fue 0.47 en el contraste unigrupo y multigrupo.

Al realizar el contraste multigrupo del modelo entre hombres y mujeres, todos los parámetros fueron significativos en ambas muestras, ya sea en el modelo sin constricciones o en los tres modelos con constricciones anidadas. De los 7 índices de ajuste, 5 fueron buenos ($\chi^2/gf = 1.80$, $RMSEA = .04$, $PNCP = 0.09$, $GFI = .96$ y $AGFI = .94$), uno adecuado ($FD = 0.20$) y uno malo ($\chi^2[68, N = 624] = 122.43$, $p < .01$). Por la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado entre pares de modelos anidados, con un nivel de significación de .05, la bondad de ajuste del modelo sin constricciones fue equivalente al modelo con constricciones en los pesos de medida ($\chi^2[8, N = 624] = 8.29$, $p = .41$) y con restricción adicional en las varianza-covarianzas ($\chi^2[11, N = 624] = 9.49$, $p = .58$); igualmente, la bondad de ajuste del modelo con restricción en los pesos de medida fue equivalente al modelo con restricción adicional en las varianza-covarianzas ($\chi^2[3, N = 624] = 1.20$, $p = .75$). El modelo con restricción adicional en los residuos de medida tuvo diferencialmente peor ajuste en comparación con los tres anteriores con menos constricciones ($p < .01$). Desde el tamaño crítico de Hoelter el tamaño muestral fue muy adecuado en los cuatro modelos anidados y la potencia del contraste perfecta o casi perfecta (véase tabla 2)

Debido a la integración desigual de los sexos en las muestras de ambas facultades, se contrastó la invarianza factorial entre los estudiantes de ambas facultades. Todos los parámetros fueron significativos, ya sea en el modelo sin constricciones o en los tres modelos con constricciones anidadas. De los 7 índices de ajuste, 5 fueron buenos ($\chi^2/gf = 1.84$, $RMSEA = .04$, $PNCP = 0.09$, $GFI = .96$ y $AGFI = .94$), uno adecuado ($FD = 0.20$) y uno malo ($\chi^2[68, N = 624] = 124.81$, $p < .01$). Por la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado, con un nivel de significación de .01, la bondad de ajuste del modelo sin constricciones fue equivalente al modelo con restricción en los pesos de medida ($\chi^2[8, N = 624] = 18.66$, $p = .02$) y con restricción adicional en las varianza-covarianzas

($\chi^2[11, N = 624] = 22.93$, $p = .02$); asimismo, la bondad de ajuste del modelo con restricción en los pesos de medida fue equivalente al modelo con restricción adicional en las varianza-covarianzas con un nivel de significación de .05 ($\chi^2[3, N = 624] = 4.26$, $p = .23$). El modelo con restricción adicional en los residuos de medida tuvo diferencialmente peor ajuste en comparación con los tres anteriores ($p < .01$). El tamaño muestral fue muy adecuado en los cuatro modelos anidados según el tamaño crítico de Hoelter y la potencia del contraste perfecta o casi perfecta.

Consistencia interna y distribución

En la muestra conjunta la consistencia interna de los 10 ítems (todos puntuados en sentido de verbalizaciones que manifiestan ansiedad social) fue alta ($\alpha = .70$) y su distribución fue asimétrica positiva ($S = 0.49$, $EE = 0.10$), no ajustándose a una curva normal. El factor de autoverbalizaciones negativas presentó una consistencia interna adecuada ($\alpha = .69$) y su distribución también fue asimétrica positiva ($S = 0.86$, $EE = 0.10$), no ajustándose a una curva normal. El factor de autoverbalizaciones positivas (invertidas las puntuaciones) también mostró una consistencia interna adecuada ($\alpha = .64$) y su distribución fue asimétrica positiva ($S = 0.84$, $EE = 0.10$) y apuntada ($C = .81$, $EE = .20$), tampoco ajustándose a una curva normal (véase tabla 3). La media de 10.53 ($DE = 3.65$) en autoverbalizaciones positivas (con las puntuaciones invertidas) fue significativamente mayor ($t[623] = 9.20$, $p < .01$, siendo $r = .26$, $p < .01$) que la media de 8.92 ($DE = 3.54$) en autoverbalizaciones negativas.

Tabla 3.

Consistencia interna, distribución y ajuste a la normalidad

Estadísticos		Puntaje total	SSPS-N	SSPS-P
Consistencia interna	No. ítems	10	5	5
	α	.70	.69	.64
	<i>Rango</i>	10-50	5-25	5-25
	<i>M</i>	19.44	8.92	10.53
	<i>DE</i>	5.71	3.54	3.65
	<i>S</i>	0.49	0.86	0.84
	<i>C</i>	-0.33	0.30	0.81
	<i>P10</i>	12	5	6
Descriptivos de la distribución	<i>P20</i>	14	5	7
	<i>P30</i>	16	6	9
	<i>P40</i>	17	7	9
	<i>P50</i>	19	8	10
	<i>P60</i>	21	9	11
	<i>P70</i>	22	10	12
	<i>P80</i>	24	12	13
	<i>P90</i>	28	14	16
Ajuste a la normalidad	$Z_{\kappa-S}$	2.18	3.35	3.31
	<i>p</i>	**	**	**

$N = 624$. *EE* de $S = 0.10$ y *EE* de $C = .20$. ** $p < .01$.

Autoverbalizaciones negativas (SSPS-N): ítems 2, 4, 7, 8 y 10, y positivas (SSPS-P): ítems 1, 3, 5, 6 y 9.

Los hombres promediaron significativamente más alto en el puntaje total ($t[622] = 2.39$, $p = .02$) y en el factor de autoverbalizaciones negativas ($t[622] = 2.05$, $p = .04$). La media del factor

de autoverbalizaciones positivas fue estadísticamente equivalente entre ambos sexos ($t[622] = -1.58$, $p = .11$) (véase tabla 4).

Tabla 4.

Diferencia de medias entre ambos sexos

SSPS	Hombres		Mujeres		Levene		Student			Diferencia	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>EE</i>
Puntaje total	19.96	5.63	18.92	5.75	0.12	.73	2.29	622	.02	1.04	0.46
SSPS-N	9.21	3.56	8.62	3.50	0.26	.61	2.05	622	.04	0.58	0.28
SSPS-P	10.76	3.70	10.29	3.60	0.75	.39	1.58	622	.11	0.46	0.29

312 hombres y 312 mujeres. Autoverbalizaciones negativas (SSPS-N): ítems 2, 4, 7, 8 y 10, y positivas (SSPS-P): ítems 1, 3, 5, 6 y 9.

Debido a la integración desigual de los sexos en las muestras de ambas facultades, se contrastó la diferencia por facultades. Los promedios fueron estadísticamente equivalentes entre ambas facultades tanto en la puntuación total ($t[622] = -1.27, p = .21$) como en los factores de autoverbalizaciones negativas ($t[622] = -0.96, p = .34$) y autoverbalizaciones positivas ($t[622] = 1.05, p = .30$). Así, si se parcializa el efecto de la facultad, esto no afecta a la significación de las diferencias entre sexos en la puntuación total y factores de SSPS.

Correlación entre SSPS y BIDR

La consistencia interna de los 4 factores del BIRD varió de .61 a .76. Por el método de Mínimos Cuadrados Generalizados los índices de ajuste de una estructura de 4 factores co-

relacionados fueron de buenos ($\chi^2/gl = 1.77$ y $RMSEA = .03$) a adecuados ($FD = 2.09$, $PNCP = 0.91$, $GFI = .90$ y $AGFI = .88$) y mejoraron al considerar sólo los 10 ítems directos de autoengaño y los 10 directos de manejo de la impresión para definir un modelo de dos factores correlacionados ($FD = 0.47$, $\chi^2/gl = 1.74$, $PNCP = 0.20$, $RMSEA = .03$, $GFI = .95$ y $AGFI = .94$); los valores de consistencia interna de estos dos factores son mayores a .70.

Las correlaciones entre SSPS y BIDR fueron significativas sobre todo con los factores de ítems directos, destacando el autoengaño sobre el manejo de la impresión, siendo ligeramente más altas en mujeres que en hombres. La correlación de los puntajes totales de ambas escalas fue de -.42, lo que supone 18% de varianza compartida (véase tabla 5).

Tabla 5.

Correlaciones entre SSPS y BIDR en la muestra conjunta, de hombres y mujeres

Deseabilidad social	Autoverbalizaciones al Hablar en Público (SSPS)								
	Conjunta (N = 624)			Hombres (n = 312)			Mujeres (n = 312)		
	SSPS	N	P	SSPS	N	P	SSPS	N	P
BIDR	-.42**	-.35**	-.32**	-.41**	-.32**	-.31**	-.42**	-.35**	-.33**
D	-.40**	-.23**	-.40**	-.37**	-.18**	-.39**	-.41**	-.27**	-.39**
I	-.13**	-.20**	-.01ns	-.06ns	-.17**	.07ns	-.19**	-.23**	-.09ns
AED	-.43**	-.26**	-.42**	-.42**	-.22**	-.44**	-.44**	-.32**	-.40**
AEI	-.19**	-.25**	-.06ns	-.14*	-.20**	-.02ns	-.25**	-.30**	-.11ns
MID	-.23**	-.12**	-.24**	-.20**	-.08ns	-.23**	-.23**	-.13*	-.25**
MII	-.04ns	-.11*	.04ns	.03ns	-.10ns	.13*	-.09ns	-.10ns	-.04ns

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, ns $p > .05$. BIDR = Suma de los 40 ítems puntuados todos en sentido de deseabilidad social. D = Suma de los 20 ítems positivos o directos. I = Suma de los 20 ítems negativos con las puntuaciones invertidas. AED = Suma de los 10 ítems directos de Autoengaño. AEI = Suma de los 10 ítems negativos de Autoengaño con las puntuaciones invertidas. MID = Suma de los 10 ítems directos de Manejo de la Impresión. MII = Suma de los 10 ítems negativos de Manejo de la Impresión con las puntuaciones invertidas. SSPS = Suma de los 10 ítems puntuados todos en sentido de fobia social. SSPS-N = Suma de los 5 ítems directos o de autoverbalizaciones negativas (ítems 2, 4, 7, 8 y 10). SSPS-P = Suma de los 5 ítems negativos con las puntuaciones invertidas o autoverbalizaciones positivas (ítems 1, 3, 5, 6 y 9).

Diferencias de medias por sexo controlando la deseabilidad social

Debido a la correlación significativa de la deseabilidad social con la escala SSPS, especialmente en mujeres, se estimaron de nuevo las

diferencias por sexos controlando el puntaje total de BIRD por análisis de covarianza. Aplicado el análisis las medias entre hombres y mujeres resultaron equivalentes en el puntaje total y los dos factores de SSPS (véase tabla 6).

Tabla 6.

Modelo general lineal de SSPS, SSPS-N y SSPS-P introduciendo como covariante el puntaje total de BIRD y factor de efectos fijos el sexo

FV	VD	SC	gl	MC	F
Modelo corregido	SSPS	3618.92 ^a	2	1809.46	67.30**
	SSPS-N	937.57 ^b	2	468.78	42.42**
	SSPS-P	873.28 ^c	2	436.64	36.46**
Intercepto	SSPS	13835.46	1	13835.46	514.58**
	SSPS-N	3218.84	1	3218.84	291.26**
	SSPS-P	940.45	1	940.45	78.54**
BIRD	SSPS	3449.65	1	3449.65	128.30**
	SSPS-N	885.07	1	885.07	80.09**
	SSPS-P	840.05	1	840.05	70.15**
Sexo	SSPS	6.56	1	6.56	0.24ns
	SSPS-N	3.78	1	3.78	0.34ns
	SSPS-P	.38	1	0.38	0.03ns
Error	SSPS	16696.89	621	26.89	
	SSPS-N	6862.93	621	11.05	
	SSPS-P	7436.31	621	11.97	
Total	SSPS	256151	624		
	SSPS-N	57395	624		
	SSPS-P	244962	624		
Total corregido	SSPS	20315.81	623		
	SSPS-N	7800.50	623		
	SSPS-P	8309.59	623		

a. $R^2 = .18$ y $R^2_{aj.} = .17$, b. $R^2 = .12$ y $R^2_{aj.} = .12$, c. $R^2 = .10$ y $R^2_{aj.} = .10$. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, ns $p > .05$.

SSPS = Suma de los 10 ítems puntuados todos en sentido de fobia social. SSPS-N = Suma de los 5 ítems directos o de autoverbalizaciones negativas (ítems 2, 4, 7, 8 y 10). SSPS-P = Suma de los 5 ítems negativos con las puntuaciones invertidas o autoverbalizaciones positivas (ítems 1, 3, 5, 6 y 9).

Discusión

La curtosis multivariada de Mardia de los 10 ítems fue mayor que 10 y la razón crítica mayor que 3, lo que refleja incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada. No obstante, la curtosis multivariada de Mardia fue menor que 70, lo que refleja que la desviación de la normalidad multivariada está en un rango tolerable para aplicar métodos de estimación de la función de discrepancia que la asumen (Rodríguez & Ruiz, 2008). Así, en el análisis factorial confirmatorio, se optó por Mínimos Cuadrados Generalizados que se desarrollaron como un método alternativo a máxima verosimilitud. Aunque posee las mismas asunciones, como normalidad multivariada, la ponderación generalizada que este método introduce en la función de discrepancia puede corregir sesgos en las distribuciones, especialmente si son ligeras desviaciones de la normalidad (Cragg, 1983). Cuando la desviación es fuerte o el tamaño de muestra es pequeño el método de Mínimos Cuadrados Generalizados incurre en sesgos de estimación importantes, siendo preferible otro método, como el estimador asintóticamente libre de distribución (Muthén & Kaplan, 1992).

En esta muestra de estudiantes mexicanos se validó la estructura hipotetizada de dos factores correlacionados de autoverbalizaciones positivas y autoverbalizaciones negativas en ambos sexos. Esta estructura también fue estable en Estados Unidos de América tanto en población de estudiantes como en población clínica de pacientes diagnosticados de fobia social (Hofmann & DiBartolo, 2000). A su vez, este resultado coincide con los obtenidos en España con pacientes fóbicos (Gallego et al., 2010) y adolescentes de población general (Rivero et al., 2010).

Debe juzgarse el ajuste en el contraste unigrupo como bueno, ya que 5 de los 7 índices mostraron buen ajuste y uno adecuado. El único índice con mal ajuste fue el más sensible al incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada y que se ve afectado por tamaños muestrales grandes ($N > 400$), el estadís-

tico chi-cuadrado (Kline, 2010). También debe valorarse como buenas las propiedades de invarianza entre hombres y mujeres, ya que todos los parámetros fueron significativos en dos muestras en los cuatro modelos anidados, los valores de ajuste fueron buenos en términos generales, quitando peso al estadístico chi-cuadrado y tres modelos tuvieron una bondad de ajuste equivalente. El modelo con más restricciones y grados de libertad, al requerir una equivalencia exacta en residuos, mostró peor ajuste a los modelos con menos restricciones, pero éste fue adecuado en términos generales (Byrne, 2008).

Como se esperaba la consistencia interna fue alta para el conjunto de 10 ítems, siendo mayor la consistencia para las autoverbalizaciones negativas que para las autoverbalizaciones positivas. No obstante, los valores de consistencia interna de los dos factores fueron adecuados. En este estudio realizado en México, la consistencia fue menor que la reportada en los estudios de Hofmann y DiBartolo (2000) en Estados Unidos de América, y de Gallego et al. (2010) y Rivero et al. (2010) en España.

Conforme a las expectativas las distribuciones del puntaje total y sus factores fueron asimétricas y no se ajustaron a una curva normal (Antony & Rowa, 2008; García et al., 2003). Por lo tanto, la escala debería ser estandarizada por los percentiles. Las puntuaciones se concentraron en los valores bajos, lo que es característico de escalas que evalúan aspectos de conducta anormal o psicopatología. También este fenómeno se da en rasgos o conductas condenadas socialmente o vergonzosas y, en consecuencia, contaminadas por el sesgo de la deseabilidad social (Paulhus, 2002). En la presente muestra la escala SSPS sí correlacionó con la deseabilidad social y la varianza compartida fue del 18%; por lo cual el efecto fue moderado y requeriría su control. El autoengaño tuvo más peso que el manejo de la impresión y se evidenció más en las autoverbalizaciones positivas y en las mujeres, aunque también es-

tuvo presente en autoverbalizaciones negativas y en los hombres.

Debe señalarse que los promedios hallados en este estudio fueron más altos que en los reportados para las muestras estadounidenses de estudiantes del estudio original (Hofmann & DiBartolo, 2000) y se aproximaron más a los parámetros de población general adolescente del estudio de Rivero et al. (2010) realizado en España. Esto probablemente se deba a la estimación más precisa del segundo estudio, ya que las muestras del primer estudio fueron incidentales y algunas incluso pequeñas.

Como se esperaba el promedio de los hombres fue más alto que el de las mujeres (Hofmann & DiBartolo, 2000; Turk, et al., 2005). Los hombres se mostraron más propensos a las autoverbalizaciones negativas, pero al controlar el sesgo de la deseabilidad social esta diferencia desapareció. Así se interpreta que las mujeres reportan menos autoverbalizaciones negativas al afrontar situaciones estresantes de hablar en público que los hombres a causa de una menor crítica consigo mismas (factor de autoengaño de la deseabilidad social).

El promedio en las autoverbalizaciones negativas fue significativamente menor que el de las autoverbalizaciones positivas, como reportan estudios previos (Gallego et al., 2010; Hofmann & DiBartolo, 2000; Hofmann, Moscovitch, Kim & Taylor, 2004; Rivero et al., 2010). No obstante, al controlar el efecto del autoengaño (ítems directos), la diferencia desapareció ($p = .86$), cuando el efecto de la interacción del autoengaño con la modalidad de autoverbalizaciones fue significativo ($p < .01$). Nuevamente el sesgo de la deseabilidad social está presente en la escala, lo que evidencia la necesidad de controlarlo.

Debido a la composición diferencial de mujeres y hombres entre las dos facultades, el contraste multigrupo del modelo factorial se realizó también por facultades. Las propiedades de invarianza entre las dos facultades fueron buenas

por la significación de parámetros, índices de ajuste y equivalencia de bondad de ajuste entre tres modelos anidados. Esto aunado a que la facultad no fue un factor diferencial en los promedios de la puntuación total y los factores de SSPS, esto es, no fue una covariante significativa, se puede afirmar que la invarianza factorial entre ambos sexos y sus diferencias en promedios poseen una atribución clara no contaminada por el hecho de que hubo más mujeres procedentes de Psicología y más hombres procedentes de Orientación Educativa.

Como limitaciones del estudio debe señalarse que, aunque se cuenta con una muestra probabilística estratificada por sexos, las estimaciones sólo serían válidas para los estudiantes de Psicología y Orientación Educativa de la universidad donde se hizo el estudio. En poblaciones afines, como en otras facultades de la misma universidad o en las mismas facultades de otras universidades, estos resultados deben manejarse como hipótesis. Aparte, son datos de autorreporte que pueden diferir de los obtenidos por métodos de entrevista, observación, experimentales o proyectivos.

En conclusión, se validó la estructura de dos factores correlacionados de autoverbalizaciones positivas y negativas, teniendo buenas propiedades de invarianza entre ambos sexos. La consistencia interna de la escala fue alta, aunque adecuada la de los factores. Las distribuciones fueron asimétricas, de ahí que la escala debe ser estandarizada por los percentiles. Se observó un efecto moderado de la deseabilidad social sobre la escala, especialmente del aspecto del autoengaño que requiere su control estadístico. Como en otros estudios se evidenció mayor promedio en hombres y autoverbalizaciones positivas, pero al controlar por análisis de covarianza el efecto del autoengaño estas diferencias desaparecieron.

Como se señaló en la introducción, es importante estudiar la fobia social específica en la situación de hablar en público en estudiantes universitarios y futuros profesionales, pero esta

población tiene unas características peculiares que la diferencian de la población general. Así se recomienda el uso de esta escala en población de estudiantes universitarios mexicanos, y se sugiere replicar este estudio con otras muestras probabilísticas de población general y clínica, también con una porción equivalente de sexos, incluso dentro de cada submuestra, para contrastar los presentes resultados.

Es importante señalar que, de este estudio, se desprende la necesidad de considerar el efecto de la deseabilidad social en la investigación de la fobia social, que es un aspecto desatendido en los estudios publicados.

Referencias

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.books.9780890423349>
- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060>
- Antona, C. (2009). *Fobia social: evaluación y tratamiento*. México, DF: Trillas.
- Antona, C. J., Delgado, C., García, L. J. & Estrada, B. (2012). Adaptación transcultural del tratamiento IAFS en estudiantes mejicanos con fobia social: un estudio piloto. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, 35-48.
- Antona, C. & García, L. J. (2008). Repercusión de la exposición y reestructuración cognitiva sobre la fobia social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 281-292.
- Antony, M. M. & Rowa, K. (2008). *Social anxiety disorder: Psychological approaches to assessment and treatment*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Antony, M. M., Rowa, K., Liss, A., Swallow, S. R. & Swinson, R. P. (2005). Social comparison processes in social phobia. *Behavior Therapy*, 36, 65-75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80055-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80055-3)
- Arbuckle, J. L. (2007). *AMOS 16.0 user's guide*. Spring House, PA: Amos Development.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571. <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalente of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872-882.
- Cragg, J. G. (1983). More efficient estimation in the presence of heteroscedasticity of unknown form. *Econometrica*, 51, 751-764. <http://dx.doi.org/10.2307/1912156>
- Cronbach, L. J. & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement* 64, 391-418. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164404266386>
- Gallego, M. J., Botella, C., García, A., Quero, S., & Baños, R. M. (2010). La escala de "Autoverbalizaciones durante la situación de hablar en público" (SSPS): propiedades psicométricas en una muestra española de fóbicos sociales. *Psicología Conductual*, 18, 343-363.
- García, C. H. (2009). *Cómo investigar en psicología*. México: Trillas.
- García, L. J., Olivares, J. & Vera, P. E. (2003). Social anxiety disorder: Revision of assessment measures for Spanish-speaking population. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 151-160.
- Glass, C. R., Merluzzi, T. V., Biever, J. L. & Larsen, K. H. (1982). Cognitive assessment of social anxiety: Development and validation of a self-statement questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 37-55. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01185725>
- Heinrichs, N. & Hofmann, S. G. (2001) Information processing in social phobia: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 21, 751-770. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00067-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00067-2)
- Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36(4), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1080/16506070701421313>
- Hofmann, S. G. & DiBartolo, P. M. (2000). An instrument to assess self-statements during public speaking: Scale development and preliminary psychometric properties. *Behavior Therapy*, 31, 499-515. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894\(00\)80027-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(00)80027-1)
- Hofmann, S. G., Moscovitch, D. A., Kim, H. J. & Taylor, A. N. (2004). Changes in self-perception during treatment of social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 588-596. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.72.4.588>
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Cai, L. (2006). Testing differences between nested covariance structure models: Power analysis and

- null hypotheses. *Psychological Methods*, 11, 19-35. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.11.1.19>
- 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.
- Muthén, B. & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8317.1992.tb00975.x>
- Paulhus, D. L. (1998). *Manual for Balanced Inventory of Desirable Responding: version 7 (BIDR-7)*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. En H. Brau, D. Jackson & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 46-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Preacher, K. J. & Coffman, D. L. (2006, Mayo). *Computing power and minimum sample size for RMSEA [Computer software]*. Disponible en: <http://quantpsy.org/rmsear/rmsea.htm>
- Rivero, R., García, L. J. & Hofmann, S. G. (2010). The Spanish version of the Self-Statements During Public Speaking scale: Validation in adolescents. *European Journal of Psychology Assessment*, 26(2), 129-135.
- Rodríguez, M. N. & Ruíz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29(2), 205-227.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. México, DF: Trillas.
- SPSS Incorporation (2007). *The SPSS base 16.0. User's guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Stewart, D. W. & Mandrusiak, M. (2007). Social phobia in college students: A developmental perspective. *Journal of College Student Psychotherapy*, 22(2), 65-76. http://dx.doi.org/10.1300/J035v22n02_06
- Thrusfield, M., Ortega, C., de Blas, I. Noordhuizen, J. & Frankena, K. (2001). Win Episcopo 2.0. Improved epidemiological software for veterinary medicine. *The Veterinary Record*, 148(18), 567-572. <http://dx.doi.org/10.1136/vr.148.18.567>
- Turk, C. L., Heimberg, R. G., Luterek, J. A., Mennin, D. S. & Fresco, D. M. (2005). Emotion dysregulation in generalized anxiety disorder: A comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 89-106. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-005-1651-1>

La Revista PSICUMEX 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 de investigación que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latino-américa 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

- UAMEX: 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.