



PSICUMEX

10

Revista semestral

Julio - Diciembre 2015



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACION SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente

Mtro. Humberto A. Veras Godoy
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Vicepresidente

Dr. Javier Saldaña Almazán
Universidad Autónoma de Guerrero

Comisario

M.C. Guillermo Aaron Sánchez
Universidad de Occidente

Coordinador General

Dr. Nestor Quintero Rojas

Dirección de oficina

Bldv. Luis Encinas y Rosales S/N UIP Edificio 5F
Hermosillo, Sonora C.P. 83000 Tel. 01 662 4548499
cumex@guayacan.uson.mx

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaria 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. Amelia Iruetagoiyena Quiroz

Director de Vinculación y Difusión

M.D.O. Manuel Ignacio Guerra Robles

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

Dr. José de Jesús Williams

Secretario General

M.O. José Luis Villamil Urzaiz

Director General de Desarrollo Académico

I.Q.I. Carlos Estrada Pinto, M. en C.

Directora de la Facultad de Psicología

M.D.O. Adda Ruth Mendoza Alcocer

Editoras Responsables

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

U A Coahuila
Jana Petzelova

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
Fuensanta López Rosales
José Moral de la Rubia

UADY

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

UNICOL

Francisco Laca Arocena

UNISON

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

UAZ

Georgina Lozano Razo

Director del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial
Raúl Acevedo Savín

Diseño Editorial
Leonel López Peraza

Compuedición
Guadalupe A. Montaña 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. © 2015 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
Telefono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos	4
Estructura factorial y consistencia interna de los ítems de expresión de ira del STAXI-2 en una muestra de población general de la ciudad de Monterrey, México	20
La construcción social del conocimiento: Alternativa en la educación	40
Estilos de liderazgo y su relación con la motivación en equipos de trabajo de bachillerato	67
Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la dimensión sociopolítica de la calidad de vida	79
Evaluación de la eficacia del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS)..	93
Lineamientos generales	109

Bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos

Psychological well-being in a simple of mexican college students

Jesús Ernesto Valenzuela Medina
Universidad de Sonora

Resumen

En el presente estudio se reporta la evaluación de la estructura factorial de una versión en español (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle, & van Dierendonck, 2006) de la Escala de Bienestar Psicológico, formulada por Carol Ryff (1989; Ryff & Keyes, 1995) a partir de las respuestas de 1,060 estudiantes universitarios. El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permite concluir que el ajuste del modelo a los datos es inapropiado, ya que no valida la estructura de seis dimensiones planteada originalmente, planteándose la hipótesis de que el cuestionario no es un modelo de medición apropiado para el constructo. La modalidad exploratoria del análisis factorial mediante ecuaciones estructurales permite identificar que el bienestar psicológico puede, para la muestra estudiada, ser explicado de forma satisfactoria mediante dos dimensiones: Crecimiento Personal, y Autoaceptación. Los indicadores de ajuste de dicho modelo, así como los de consistencia interna permiten concluir que la versión de 15 reactivos y dos dimensiones resulta una herramienta útil para el estudio de la adaptación experimentada por los estudiantes a la vida universitaria. Se requieren nuevas aplicaciones para calibrar el cuestionario.

Palabras clave: bienestar psicológico, modelo eudemónico, adaptación a la universidad, estudiantes universitarios, análisis factorial confirmatorio.

Nota del autor

Jesús Ernesto Valenzuela Medina, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Jesús Ernesto Valenzuela Medina, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, UNISON, bulevar Luis Encinas y Rosales, s/n, colonia Centro, C. P. 83000, Hermosillo, Sonora, México.

Dirección electrónica: jevalenzuela@hotmail.com

Abstract

This paper describes the assessment of the factor structure of the Spanish version (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle, & van Dierendonck, 2006) of the Ryff's (1989, Ryff & Keyes, 1995) Psychological Well-being Scales, developed on the responses of 1060 college students. Confirmatory Factor Analysis (CFA) procedures applied allow to conclude that the model doesn't fit data properly, and it doesn't validate the 6 dimension structure originally formulated for the construct. In an exploratory mode, AFC procedures allowed to identify for the sample, two dimensions that explained Psychological Well-being: Personal Growth, and Self-Acceptance. Adjustment and internal consistency indices of the model showed that the 15 statements measure-grouped into the two dimensions or scales- is a good tool for studying students' adaptation to their life at college. Further studies are required to calibrate the questionnaire.

Keywords: psychological well-being, eudemonic model, adaptation to college life, college students, confirmatory factor analysis.

La sociedad actual, calificada por sociólogos contemporáneos como “de riesgo” (Beck & Beck-Grensheim, 2003; Côté, 2005; Côté & Levine, 2002; Giddens, 2002), se caracteriza por su condición de precariedad para la autodefinición; los individuos deben realizar elecciones en vez de sólo adoptar las tradiciones como vía para negociar y afirmar sus identidades. El contexto social en el que esta nueva transición a la vida adulta se lleva a cabo se caracteriza por las políticas orientadas al mercado y los estilos de vida basados en el consumo, que han venido a sustituir a las políticas orientadas a la comunidad y a los estilos de vida basados en la producción, propios de las sociedades industriales. Así, lo que hasta hace unos años eran problemas y asuntos que fueron tratados mediante gestión colectiva son ahora dejados a los individuos para que los resuelvan por sí mismos (Côté, 2002).

Las elecciones que deben realizar los individuos en esta sociedad, a veces llamada Alta Modernidad, Posmodernidad o Modernidad Tardía, no se hacen en condiciones estables y para mucha gente la complejidad de tales condiciones representa una fuente de ansiedad. La literatura sobre el desarrollo de la identidad personal en escenarios de transición, principalmente en jóvenes universitarios, tiene ya una tradición de más de 30 años en países anglosajones (Berzon-sky, 1989; Côté, 2006; Côté & Levine, 2002; Marcia, 1966, 1989; Schwartz, 2001).

Se han desarrollado propuestas teórico-metodológicas diversas y se han identificado al menos dos tipos de estrategias con las que las personas abordan las tareas de formación de su identidad ante la exigencia de individualización propia de la sociedad contemporánea: una de aceptación pasiva, y otra de adaptación activa. A nivel individual, la respuesta pasiva parece

más extendida e involucra el seguimiento irreflexivo de las contingencias prescritas institucionalmente, además del consentimiento de la manipulación de la identidad que caracteriza a la sociedad consumista-corporativista y a la cultura de las modas juveniles producidas por ésta. Dicha forma forma ha sido llamada individualización pasiva o, por defecto, y en términos comunes, se percibe como una estrategia de acción de mínimo esfuerzo. En contraste, otros individuos asumen una respuesta activa y se involucran en su propio crecimiento personal, lo que implica arriesgarse a tomar rutas de desarrollo y patrones de logro social y ocupacional más desafiantes. Este patrón activo es llamado individualización por desarrollo (Côté, 1996, 1997).

La mayoría de los jóvenes que viven la transición hacia la edad adulta en el contexto de sus estudios universitarios lo hace al interior de la burbuja de demora social, identificada por Erik Erikson. Ésta les dispensa, al menos momentáneamente, de la formulación de compromisos duraderos, alterando su percepción de bienestar. Desde una perspectiva psicosocial, inaugurada por Erikson en su interés por explicar la identidad personal al inicio de la vida adulta, el estudio de los procesos de formación y afirmación de ésta resulta crucial.

Con un enfoque centrado en los procesos de exploración y compromiso, Michel Berzonsky (1989, 1997, 2008) propone que los estilos de identidad representan la clave para entender la formación y mantenimiento de la identidad en

esta fase de transición. Siguiendo esta tradición de investigación, Berzonsky y otros (Adams, Berzonsky, & Keating, 2006; Berzonsky, 2003; Berzonsky & Kuk, 2000; Nurmi, Berzonsky, Tammi, & Kinney, 1997), han estudiado las relaciones entre los estilos de identidad, variables de la persona y el constructo de bienestar.

En este documento se presenta un trabajo en el que se estudió la estructura factorial del constructo de Bienestar Psicológico. Se reportan los resultados de este estudio, perteneciente a un trabajo más amplio en el cual se exploran las relaciones entre los estilos de identidad y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios mexicanos.

El bienestar psicológico

El concepto de bienestar ha sido motivo de estudio desde distintas perspectivas. En la literatura se identifican dos grandes tradiciones: la hedónica, relacionada con la felicidad, y la eudemónica, relacionada con el desarrollo y expresión del potencial humano. Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) señalan que el bienestar subjetivo representa el interés de la primera, en tanto que el bienestar psicológico el de la segunda. Este enfoque ha sido identificado como representativo de la llamada psicología positiva. El núcleo de la visión positiva del funcionamiento psicológico saludable considera como hipótesis que la experiencia de bienestar contribuye al funcionamiento efectivo, no sólo de múltiples sistemas orgánicos cuando hablamos de salud –lo que ayuda a no sucumbir ante la enfermedad y también a recuperarse de

ella-, sino que el beneficio de tal experiencia se extiende a los diversos aspectos relacionales de las personas.

Al considerar la creación de su modelo de funcionamiento positivo como alternativa a las visiones centradas en el déficit o en aspectos relativos a patologías psicológicas, Ryff (1989) plantea que el bienestar psicológico implica “funcionar o estar bien” a diferencia de solamente “sentirse bien”. Para sustentar el modelo,

retoma ideas de pensadores representativos de tres áreas o campos especializados: el enfoque de ciclo vital que explica la continuidad del desarrollo humano durante la vida; el enfoque humanista aplicado a la práctica clínica y la psicoterapia; y el enfoque positivo para la definición de la salud mental. En la tabla 1 se resumen las ideas principales en las cuales se basa su formulación así como los autores que considera para su justificación.

Tabla 1

Bases conceptuales del enfoque positivo del Bienestar Psicológico formulado por Carol Ryff

Tradición	Autores	Ideas
Ciclo vital	Erik Erikson, Karl Bühler, Bernice Neugarten	El bienestar es producto y a la vez factor de una progresión y un continuo crecimiento.
Psicoterapia humanista y personalidad	Carl Rogers, Abraham Maslow, Gordon Allport	El sentido de control y autonomía alcanzada, así como la importancia del proyecto vital hacia el crecimiento.
Enfoque positivo de la salud mental	Marie Jahoda	Tendencia hacia el crecimiento y la actualización constante de uno mismo a través del control del entorno.

Nota: elaboración propia a partir de Carol Ryff (1989), y Ryff y Singer (2006).

Con todos estos antecedentes, para el modelo que recupera la tradición eudemónica clásica de Aristóteles, bienestar es un constructo donde se expresa el sentir positivo y el pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, definido por su naturaleza subjetiva, vivencial y relacional. Vincula aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social; además se considera que posee elementos reactivos o transitorios, es decir, expresiones de

la esfera emocional, así como expresiones de lo cognitivo y de lo valorativo como elementos estables, ambos en estrecha relación y muy influidos por la personalidad como sistema de interacciones complejas. Asimismo, por las circunstancias medioambientales, especialmente las más estables, por ejemplo, las diferencias socio-demográficas, el momento del ciclo vital, las condiciones materiales de vida, nivel educacional, ocupación, grupo social,

principalmente (García-Viniegras & González, 2000). Este constructo es relacional también porque vincula las experiencias y el momento presente con una proyección hacia el futuro. Representa pues, un recurso psicosocial muy importante para hacer frente a las circunstancias, y resulta crucial particularmente ante aquellas relacionadas con transiciones significativas en la vida de las personas (Vera & Valenzuela, 2012).

En dicho contexto, es de nuestro interés estudiar las transiciones que enfrentan los jóvenes que ingresan a las instituciones de educación superior a realizar sus estudios. Son diversas las demandas y presiones características de esta transición experimentada por los jóvenes que tienen la suerte de vivirla, entre éstos se hallan las familiares, las del grupo de pares, las expectativas personales, las que se relacionan con la propia vida institucional, y las del gremio profesional al que se aspira a integrarse, principalmente. De acuerdo a Roe (2005), la forma o estrategia con la que cada joven responde a estas demandas irá configurando su trayectoria por la institución e irá conformando y reconfigurando su identidad como individuo, como estudiante y como ciudadano. Sus percepciones de bienestar representan un peso específico elevado en esta ecuación. Desde una perspectiva psicosocial, lo que está en juego en dicha esta transición es la adaptación e integración de los jóvenes a una cierta vida institucionalizada, un proceso que consiste en descubrir y asimilar, en el contacto con las rutinas de las prácticas escolares, conocimientos tácitos, normas y valores mediante los

que descifrarán la enseñanza superior y se apropiarán de ella (De Garay, 2004, 2005).

El estudio de esta transición que experimentan los jóvenes implica la identificación de los modos en que éstos se representan la tarea de estudiar (identidad como estudiantes, dimensión correspondiente a la identidad personal), las estrategias que realizan para lograrlo (roles asumidos), sus atribuciones de éxito y fracaso, y sus valoraciones de los resultados alcanzados. En esta interacción dinámica es donde se manifiesta la subjetividad que buscamos capturar y explorar, al tratar de entender sus particularidades. Contextualizada así, nos interesan las percepciones de bienestar, ya que seguramente sufrirán transformaciones asociadas con las experiencias vividas durante su estancia en la universidad (ver Adams et al., 2006; Chickering & Reisser, 1993; De Garay, 2004, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005).

El estudio de la subjetividad implicada en las percepciones de bienestar desde el modelo formulado por Ryff (1989), parte de la idea según la cual el bienestar se relaciona con el funcionamiento en las siguientes seis dimensiones: Autoaceptación, caracterizada por la actitud positiva hacia uno mismo, abarcando tanto los aspectos positivos como negativos; Autonomía, relacionada con la independencia y la capacidad para manejar la presión social; Control del entorno, que abarca el manejo constructivo de las presiones simultáneas de la cotidianidad; Crecimiento personal, incluye la percepción de crecimiento y desarrollo continuos y la satisfacción con-

comitante; Relaciones positivas con los demás, implica el cultivo de relaciones cordiales, de soporte y cuidado con los demás; y finalmente, Propósito en la vida, relacionada con el sentido de orientación a metas significativas.

En el reporte de Díaz et al. (2006) y en el de van Dierendonck, Díaz, Rodríguez, Blanco y Moreno (2008), se analizan distintas versiones de cuestionarios diseñados para operacionalizar el constructo y se discuten sus características y limitaciones. La versión reportada por Díaz et al. (2006) es la primera elaborada en nuestro idioma y fue validada con población española, por lo cual decidimos realizar un estudio con estudiantes universitarios mexicanos para explorar si el constructo de bienestar psicológico con el que fue elaborada resulta de utilidad para comprender la transición de la que hablamos en la sección anterior.

Así pues, el objetivo del estudio fue evaluar la estructura factorial que sirve de base al cuestionario de Díaz et al. (2006), construido con la lógica del modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff (1989).

Método

Participantes

En un estudio más amplio (Valenzuela, 2011), orientado a explorar la formación de la identidad en estudiantes universitarios, participaron 1,100 estudiantes de distintos semestres, excepto de primer año, inscritos en diversas carreras, en tres instituciones de educación superior del

estado de Sonora, México. Para el presente reporte se consideraron sólo 1,060 cuestionarios por contener información completa, útil para el análisis. El 64% de la muestra lo representan las mujeres, en tanto la edad promedio en la muestra fue de 22 años. Más de la mitad reportó estar inscrita, con estatus académico regular, entre el tercero y el séptimo semestre de su carrera, el resto completaba cursos correspondientes a distintos semestres y su estatus era de estudiantes irregulares.

Variables e instrumentos

El constructo de interés en este estudio fue el bienestar psicológico de los estudiantes. El modelo de medición empleado se basó en las respuestas a las Escala de Bienestar Psicológico (Díaz et al., 2006), versión en español de 29 enunciados, creada a partir de la versión original en inglés (Ryff, 1989). Para nuestro estudio, analizamos la definición conceptual de las escalas y la redacción de los enunciados de la versión original en inglés, y después de su traducción-adaptación así como de un pilotaje para ajustar la redacción final, realizada con un grupo de estudiantes avanzados de psicología, decidimos añadir uno a la dimensión crecimiento personal de la versión española, para conformar el cuestionario definitivo con un total de 30 enunciados, cinco por dimensión. Se mantuvo la escala de respuestas tipo Likert con seis anclajes, que va de total desacuerdo (1) a total acuerdo (6), en la cual puntajes mayores describen niveles superiores de bienestar. En la versión de Díaz et al. (2006) y en nuestro cuestionario se refleja

la estructura de seis factores propuesta en el original en inglés. En este documento sólo se reporta el análisis que evaluó la validez de dicha estructura factorial mediante los procedimientos del AFC propuestos por Byrne (2010).

Materiales

Al final de este escrito, en un apéndice, se presenta el cuestionario de 30 reactivos empleado para la medición de las percepciones de bienestar de los jóvenes universitarios. Para el estudio, en sus respectivas aulas y en horarios de disponibilidad durante sus clases, se entregó a cada participante un sobre individual que contenía el cuestionario. En dicho levantamiento se aplicaron también otros cuestionarios; uno para medir el constructo de estilo de identidad, y otro para obtener información de identificación personal y otras estimaciones sobre el grado de adaptación a la vida universitaria. En este último, los estudiantes leían información descriptiva sobre el estudio y en caso de acordar firmaban su consentimiento para participar.

Procedimiento

Tras obtener la autorización institucional para contactar a los estudiantes se procedió de la siguiente manera:

Levantamiento de la información. Al asistir a las aulas en los horarios autorizados, se presentó información oral a los estudiantes sobre el estudio, se les indicó el propósito del mismo, a saber, obtener información útil para la planificación del programa de tutoría de su respectiva institución. Después de escuchar la información y la lectura del texto descriptivo del

estudio se les pidió firmar su consentimiento de participación informado; una vez aceptado, se les pidió a quienes así lo decidieron resolvieran los cuestionarios, primero la cédula de información, luego el cuestionario de bienestar psicológico de este estudio, y al final el de estilo de identidad. El aplicador permanecía en el aula para resolver dudas específicas y al término recogía y organizaba los paquetes para su posterior revisión.

Organización de la información. Un ayudante fue capacitado y se encargó de la captura electrónica de los cuestionarios y de la preparación de la base de datos electrónica para su procesamiento. En la versión usada en este estudio se mantuvo casi sin modificación la redacción de los reactivos del cuestionario español (ver apéndice al final).

Análisis de la información. Después de diversos análisis preliminares de la base de datos, se procedió a realizar la evaluación de la estructura factorial del cuestionario. Para ello se siguieron los procedimientos de AFC formulados por Tabachnick y Fidell (2007), y principalmente por Byrne (2010). Se evaluó primero el correspondiente a la estructura original propuesta, conformada por seis factores, y luego fueron puestas a prueba distintas estructuras. Para tal fin, se usó el módulo de AMOS del SPSS Versión 21 (Arbuckle, 2012). Primero se utilizó una estrategia confirmatoria para evaluar la validez de la estructura de seis dimensiones, más tarde se empleó una estrategia exploratoria, donde se probaron diversos modelos hasta

identificar una solución con indicadores de ajuste apropiados. Con base en el análisis de la normalidad univariada y multivariada de la distribución, se siguió la recomendación de Browne, de emplear el método de estimación de distribución libre de curva en vez del de máxima verosimilitud (Byrne, 2010; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999). También se tomó en cuenta el criterio propuesto por West, Finch y Curran (1995, citado en Byrne, 2010), ya que la muestra superó el mínimo de 1,000 casos.

Resultados

Aunque se evaluaron varios modelos, en la tabla 2 se presentan los indicadores de ajuste

de sólo dos de ellos: los de la solución de seis factores, cuyos índices resultaron claramente inapropiados, lejos de los estándares de ajuste recomendados; y los de la mejor solución identificada, tanto empírica como conceptualmente, que corresponde a una estructura de dos factores, conformada por la mitad de los reactivos del cuestionario empleado. Ambos factores mostraron una correlación positiva baja entre sí ($r = .102$), lo que permite pensar en la viabilidad de estas dos dimensiones independientes que conforman el constructo de bienestar en esta muestra de jóvenes universitarios.

Tabla 2

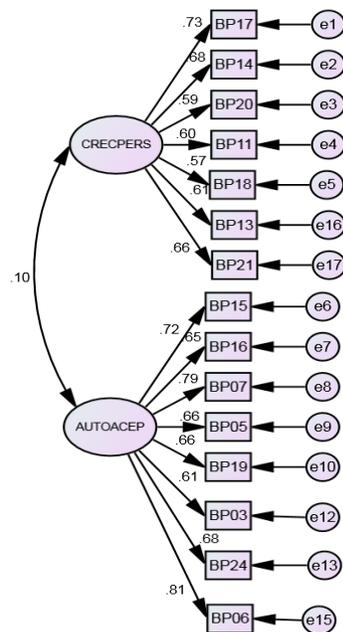
Estadísticas de ajuste para modelos alternativos puestos a prueba en el estudio con estudiantes universitarios mexicanos (N = 1060)

Modelo	Escala y reactivos	Alfa de Cronbach	Estadísticos de ajuste del modelo
6 factores	Autoaceptación (1,7,12,17,24)	.473	$\chi^2 = 4713.470$; $gl = 390$;
	Relaciones c/otros (2,8,13,22,25)	.491	CFI = .632; PCFI = .567; SRMR = .1506; RMSEA = .102; IC (.100-.105); PCLOSE = .000
	Autonomía (3,4,9,18,23)	.477	
	Dominio d/entorno (5,10,14,19,29)	.496	$\chi^2 = 265.988$; $gl = 89$;
	Propósito E/vida (6,11,15,16,20)	.584	
	Crec. personal (21,26,27,28,30)	.407	
Crecimiento personal			
2 factores	(17,14,20,11,18,13,21)	.809	CFI = .859; PCFI = .728; SRMR = .051; RMSEA = .043; IC (.037-.049); PCLOSE = .966
	Autoaceptación (15,16,7,5,19,3,24,6)	.862	

Nota: Elaboración propia a partir de la salida de AMOS 21 de SPSS. CFI = índice de ajuste comparativo; SRMR = raíz cuadrática media de residuales; RMSEA = raíz cuadrática media del error de aproximación; IC = Intervalo de confianza del RMSEA; PCLOSE = probabilidad de adecuación del ajuste del modelo a los datos.

En la solución de dos factores podemos observar que el Índice de Ajuste Comparativo (*CFI*) se halla por debajo del rango de aceptación propuesto por Hu y Bentler (1999, citado en Byrne, 2010) de .95, por lo cual el ajuste del modelo a los datos es pobre; sin embargo, al evaluar los otros índices podemos ver que la solución presenta potencial explicativo. La parsimonia del modelo, considerada en el valor del *PCFI* (.728), resulta adecuada para el tamaño de la muestra y la cantidad de parámetros estimados. El valor de la raíz cuadrática media de residuales (*SRMR*), relativamente bajo

(.051); el valor de la raíz cuadrática media del error de aproximación (*RMSEA*), por debajo del .05 recomendado por Browne y Cudeck, (1993, citado en Byrne, 2010, p. 80), así como el nivel de precisión de éste, expresado en la relativamente corta amplitud de su intervalo de confianza (*IC*); además del valor de *PCLOSE* muy superior al límite de .50 recomendado por Joreskog y Sörbom (citado en Byrne, 2010, p. 81), permiten considerar con optimismo, aunque no sin reservas, el ajuste de este modelo a los datos de nuestra muestra. En la figura 1 se muestra la estructura bifactorial descrita.



Estructura del Bienestar Psicológico (BP):
 CRECPERS (Alfa= .809) AUTOACEP (Alfa= .862)
 Chi cuadrada= 265.988; gl= 89; sig= .000
 SRMR= .0510
 El número corresponde al orden del reactivo en el cuestionario.

Figura 1. Modelo bifactorial de bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos ($N = 1060$, valores estandarizados).

Tabla 3

Cargas factoriales y estadísticas descriptivas para las dimensiones resultantes del análisis exploratorio en el estudio con universitarios mexicanos

Dimensión	Reactivo	Cargas factoriales	Estadísticas descriptivas de las dimensiones			
			<i>M</i>	<i>DE</i>	Min.	Máx.
Crecimiento personal	17	.729	4.987	0.167	4.809	5.270
	14	.677				
	20	.590				
	11	.601				
	18	.566				
	13	.615)				
Autoaceptación	21	.662	4.016	0.240	3.692	4.347
	15	.723				
	16	.652				
	7	.795				
	5	.665				
	19	.656				
	3	.610				
	24	.683				
	6	.806				

Correlación entre las dimensiones: $r = .102$

Nota: elaboración propia a partir de la salida de SPSS 21. Ver enunciado correspondiente a cada número de reactivo en el apéndice.

En la tabla 3 se muestra la conformación de las dimensiones resultantes, junto con otros datos.

Discusión

El constructo multidimensional de bienestar psicológico, desde la perspectiva positiva del enfoque eudemónico, resulta una aproximación viable para apoyar la explicación de los procesos de formación, mantenimiento o cambio de la

identidad personal, en donde la percepción subjetiva de bienestar resulta un componente muy importante (Adams et al., 2006; Berzonsky, 2003; Berzonsky & Kuk, 2000; Kerpelman, Pittman, & Adler-Baeder, 2008). Sin embargo, el modelo de medición original de seis factores empleado en este estudio no pasó la prueba empírica. Diversos estudios han reportado dificultades para validar la compleja estructura de seis factores que Ryff (1989) propuso para explicar su visión positiva del bienestar

psicológico (ver van Dierendonck et al., 2008 para una revisión de las críticas). Es posible que parte de la dificultad provenga de la escasa validez factorial y la falta de consistencia interna de la versión original de las escalas, mismas que fueron derivadas teóricamente por Ryff (1989) a partir de su revisión de la literatura con enfoque de psicología y psicoterapia positivas. Un señalamiento concreto encontrado en la literatura se refiere al traslape –en su modelo original–, de cuatro de las seis dimensiones en una sola: Crecimiento personal; Propósito en la vida; Autoaceptación; y Dominio del entorno. Otro señalamiento tiene relación con la naturaleza ordinal de las escalas empleadas y el uso de procedimientos analíticos que suponen medidas continuas, lo cual produce sesgos en la estimación.

La propuesta de Díaz et al. (2006) representa un esfuerzo por mejorar las características psicométricas del modelo de medición del constructo, por lo tanto, decidimos usarla para evaluar su potencial con una muestra de jóvenes universitarios mexicanos. Nuestros resultados difieren de los reportados por los autores españoles. En su artículo, Díaz et al. (2006) reportan valores de Alfa de Cronbach entre .70 y .84 para su versión de 29 reactivos y seis escalas; y una chi cuadrada de 615.76; 345 grados de libertad; un *CFI* de 0.95; un *NNFI* de 0.94; un *SMRM* de 0.05; y un *RMSEA* de 0.04 para un modelo de seis factores primarios y uno solo de segundo orden, con un método de estimación de Máxima Verosimilitud. Los indicadores

de ajuste y los de consistencia interna de las respuestas al cuestionario de 30 preguntas, al agruparse en el modelo de seis dimensiones que nosotros empleamos, resultaron muy insatisfactorios, lo que nos llevó a explorar distintas estructuras para identificar aquella que arrojara una solución apropiada para estudiar las percepciones de bienestar de nuestros jóvenes.

Así, la expresión de bienestar entre nuestros 1,060 universitarios presentó una estructura conformada por las dimensiones que decidimos nombrar Crecimiento personal y Autoaceptación, usando la terminología original. Dado el carácter exploratorio del procedimiento empleado para identificarlas, decidimos llamarlas así al interpretar el contenido expresado en los enunciados que las conformaron, aunque éstos pertenecieran a distintas dimensiones en el estudio original. No obstante que nuestro juicio se basa en el conocimiento de la definición conceptual de las escalas, dado por Ryff (1989), entendemos que una limitación del estudio vendría de nuestra interpretación del contenido de los enunciados, aspecto relacionado con la problemática del modelo de medición. Este último ha sido derivado del concepto de bienestar de la autora, que como ya comentamos, ha sido criticado metodológicamente en diversas ocasiones (van Dierendonck et al., 2008). En la siguiente tabla se incluyen estas definiciones para permitir al lector establecer un juicio sobre la pertinencia de nuestra interpretación.

Tabla 4

Definición conceptual de las dimensiones de bienestar psicológico en el estudio con universitarios mexicanos

Dimensión	Definición original de Ryff (1989)
Autoaceptación	Puntajes altos: describen a quienes poseen una actitud positiva hacia sí mismos, que reconocen y aceptan los múltiples aspectos positivos o negativos que los caracterizan, asimismo, acepta positivamente su pasado. Puntajes bajos: describe a quienes se sienten insatisfechos consigo mismos y decepcionados con su pasado; quienes no aceptan algunas de sus características y quisieran ser alguien distinto a quienes son.
Crecimiento personal	Puntajes altos: describen a quienes consideran y aceptan un sentido de continuidad y expansión en su propio desarrollo; quienes se muestran abiertos a nuevas experiencias al mostrar conciencia de su potencial a lo largo del tiempo, les brinda un sentido de autoconocimiento y efectividad. Puntajes bajos: describen a quienes muestran un sentido de estancamiento, carecen de la visión de continuidad y expansión; quienes se muestran pesimistas y aburridos con la vida y se sienten incapaces de desarrollar nuevas actitudes y conductas.

Nota: Traducción del original de Ryff (1989), elaboración personal.

Desde nuestra perspectiva, no carece de lógica considerar que la actitud positiva hacia uno mismo (Autoaceptación), que en promedio reportan los estudiantes (Media = 4.01), se relacione con un alto sentido de realización o Crecimiento personal (Media = 4.99). La baja correlación resultante entre ambas dimensiones ($r = .102$) en el modelo, nos indica la relativa independencia de ambas en la experiencia vivencial de los jóvenes en su adaptación a la vida universitaria. Resultados preliminares en la prueba de un modelo estructural, donde se incluyeron las relaciones entre estas dos dimensiones con las variables Ajuste a la universidad, Satisfacción con la carrera elegida, y Valoración de la capacidad para estudiarla, han mostrado efectos directos elevados de la dimensión Cre-

cimiento personal sobre los puntajes resultantes de un índice de ajuste (AJINDEX), conformado por estimaciones de facilidad para la adaptación a la institución, a la carrera, a los profesores y a los compañeros. También efectos directos y altos sobre la percepción de capacidad para estudiar la carrera, además de otros efectos indirectos relevantes para entender el proceso de adaptación de los jóvenes. En dicho modelo, la dimensión Autoaceptación, aunque correlacionada con la dimensión de Crecimiento personal ($r = .142$) no mostró efectos ni directos ni indirectos sobre las variables de ajuste. El modelo de medición descrito hasta aquí deberá seguir su proceso de prueba, si consideramos que este tipo de estudio corresponde a lo que García-Viniegras y González (2000) clasifican

como enfoque dimensional del bienestar, dado que nuestras indagaciones con base en la escala original no apoya, la idea del enfoque de interpretación global del bienestar.

Nos anima la perspectiva de estudiar con un enfoque psicosocial la transición de los jóvenes universitarios (Vera & Valenzuela, 2012), con el fin de aportar información que resulte relevante para fortalecer los programas de tutoría y orientación en las IES, pues como señalan diversos autores (De Garay, 2004, 2005; Silva, 2011; Valenzuela, 2011), es preciso que las instituciones sustenten los esfuerzos de atención a los estudiantes en el conocimiento de su experiencia de adaptación a la vida universitaria. El conocimiento de la dimensión subjetiva correspondiente, a sus percepciones de bienestar psicológico, resulta de especial relevancia. Este estudio muestra la preocupación por desarrollar instrumentos válidos y confiables para medir dicho constructo y emplearlo en la formulación y puesta a prueba de modelos explicativos de la transición a la que hemos hecho referencia.

Referencias

- Adams, G., Berzonsky, M., & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 81-91.
- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS, Amos 21 User's Guide*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation,
- Beck, U., & Beck-Grensheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The cultural identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 419-430.
- Côté, J. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597.
- Côté, J. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Côté, J. (2005). Identity capital, social capital, and the wider benefits of learning: Generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3(3), 221-237.
- Côté, J. (2006). Identity studies: How close are we to developing a Social Science of Identity? An Appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 3-25.
- Côté, J., & Levine, Ch. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berzonsky, M. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.
- Berzonsky, M. (1997). Identity development, control theory, and self-regulation: An in-

- dividual differences perspective. *Journal of Adolescence Research*, 12, 347-353.
- Berzonsky, M. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity*, 3(2), 131-142.
- Berzonsky, M. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences*, 44, 643-653.
- Berzonsky, M., & Kuk, L. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81-98.
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*, (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Barcelona/México: Pomarés.
- De Garay, A. (2005). *En el camino de la universidad*. México: UAM-EON.
- Díaz, D., Rodríguez, C. R., Blanco, A., Moreno, J. B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de <https://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Psicologia%20Positiva/2006Well-being%20psicothema.pdf>
- García-Viniegras, C. R. V., & González, B. I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales. *Rev Cub Med Gen Integr*, 16(6), 586-592.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Hair J., Anderson R., Tatham R., & Black W. (1999). *Análisis Multivariante (5a. ed.)*. Madrid: Pearson.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J., & Adler-Baeder, F. (2008). Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education. *Identity*, 8(2), 151-171.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Marcia, J. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Nurmi, J., Berzonsky, M. Tammi, K., & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and well-being. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), 555-570.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students, Vol. 2, a third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roe, M. (2005). Negotiating the freshmen year: Challenges and strategies among first-year

- college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or Is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (2006). Best news yet on the six-factor modelo of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103-1119.
- Schwartz, J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity*, 1(1), 7-58.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13221258010>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Valenzuela, J. (2011). *Formación de identidad en estudiantes universitarios: Un diseño combinado secuencial explicativo* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán de Rosales, Sinaloa, México.
- Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez, C. R., Blanco, A., & Moreno, J. B. (2008). Ryff's Six-Factor model of psychological well-being: A spanish exploration. *Soc Indic Res*, 87, 473-479.
- Vera, J., & Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedades*, 24(2), 272-282.

Recibido el 17 de septiembre de 2014

Revisado el 13 de octubre de 2014

Aceptado el 17 de diciembre de 2014

Apéndice

Cuestionario de Bienestar Psicológico empleado en el estudio con estudiantes universitarios. Se destacan en **negritas** los enunciados redactados en sentido negativo, y en *cursivas* los que conformaron las dimensiones resultantes. AA = Autoaceptación; RD = Relaciones con los demás; AU = Autonomía; DE = Dominio del Entorno; PV = Propósito en la vida; CP = Crecimiento personal. La escala de respuestas empleada va de en total desacuerdo (1) hasta total Acuerdo (6).

	Escala
1 Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.	AA
2 A menudo siento que tengo pocos amigos íntimos c/quienes compartir mis preocupaciones.	RD
3 <i>No tengo miedo de expresar mis opiniones aunque sean opuestas a las de la mayoría de la gente.</i>	AU
4 Me preocupa cómo evalúan los demás las elecciones que he hecho en mi vida.	AU
5 Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.	DE
6 <i>Disfruto al trabajar para hacer realidad los planes que he hecho.</i>	PV
7 <i>En general, me siento seguro y a gusto conmigo mismo.</i>	AA
8 No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.	RD
9 Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.	AU
10 Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	DE
11 <i>Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse.</i>	PV
12 Si tuviera la oportunidad hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.	AA
13 <i>Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.</i>	RD
14 <i>En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.</i>	DE
15 <i>Pienso que lo que he logrado me permitirá alcanzar lo que espero hacer en el futuro.</i>	PV
16 <i>Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.</i>	PV
17 <i>Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.</i>	AA
18 <i>Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.</i>	AU
19 <i>Soy bastante bueno manejando mis responsabilidades en la vida diaria.</i>	DE
20 <i>Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.</i>	PV
21 <i>En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.</i>	CP
22 No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.	RD
23 Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.	AU
24 <i>En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.</i>	AA
25 <i>Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.</i>	RD
26 Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.	CP
27 <i>Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.</i>	CP
28 <i>Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.</i>	CP
29 <i>Si no me sintiera feliz con mi situación de vida haría cosas para cambiarla.</i>	DE
30 Mi vida está bien como está, no quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas.	CP

Estructura factorial y consistencia interna de los ítems de expresión de ira del STAXI-2 en una muestra de población general de la ciudad de Monterrey, México

Factor structure and internal consistency of the STAXI-2 anger expression items in a general population sample from Monterrey city, Mexico

José Moral de la Rubia
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sandra Ramos Basurto
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

Existe controversia sobre la estructura factorial de los ítems de expresión de ira del Inventario Revisado de Expresión de Ira Estado-Rasgo (STAXI-2), por consiguiente, en el presente estudio y se han propuesto tres ítems nuevos para sustituir los ítems 3, 10 y 17 con problemas de consistencia interna. Los objetivos de la investigación consistieron en contrastar el ajuste e invarianza entre ambos sexos del modelo de cuatro factores para los 24 ítems de expresión de ira del STAXI-2; en caso de problemas de consistencia interna y definición factorial, se deben explorar y contrastar modelos factoriales alternativos. La escala de expresión de ira con la inclusión de tres ítems nuevos se aplicó a una muestra no probabilística de 120 mujeres y 120 hombres de población general. Los ítems 3 y 17 mostraron problemas de consistencia interna. La correlación entre los factores de interiorización y exteriorización fue muy alta en el análisis factorial confirmatorio. El análisis paralelo de Horn y el criterio de Velicer indicaron que el número de factores es tres. Se configuraron los dos factores esperados de control y un factor no esperado con los ítems de interiorización y exteriorización (manifestación de la ira). La consistencia interna de estos tres factores varió de aceptable a alta. El ajuste a los datos del modelo de tres factores correlacionados y sus propiedades de invarianza fueron aceptables desde los índices *chi cuadrada/gl*, *RMSEA*, *SRMR* y *CFI*. Se concluye que la escala debe ser reducida a 22 ítems, ya que no trae ventajas la introducción de los ítems nuevos y su estructura es de tres factores.

Palabras clave: ira, psicometría, género, población general, México.

Nota del autor

José Moral de la Rubia, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); Sandra Ramos Basurto, Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a José Moral de la Rubia, Facultad de Psicología, UANL, calle Dr. Carlos Canseco, número 110, colonia Mitras, C. P. 64460, Monterrey, Nuevo León, México.

Dirección electrónica: jose_moral@hotmail.com

Abstract

There exists controversy about the factor structure of the anger expression items from the Revised State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI-2). Three new items have been proposed to replace items 3, 10 and 17 with problems of internal consistency. The aims of this study were to contrast the fit and invariance of the four-factor model for the 24 anger expression items from the STAXI-2 across sex; in case of problems of internal consistency and factor definition, explore and contrast alternative factor models. The STAXI-2 anger expression scale with the inclusion of three new items was administered to a non-probability sample of 120 women and 120 men from the general population. Items 3 and 17 showed internal consistency problems. The correlation between internalizing and externalizing factors was very high in the confirmatory factor analysis. Horn's parallel analysis and Velicer's criterion indicated that the number of factors is three. The expected two factors of control, and a non-expected factor with the internalizing and externalizing items (anger expression) were configured. The internal consistency of these three factors varied from acceptable to high. The fit to the data of 3-factor model and its properties of invariance across sex were acceptable by the *chi-square/df*, *RMSEA*, *CFI* and *SRMR* indexes. It is concluded that the scale should be reduced to 22 items, does not bring advantages the introduction of the new items, and its structure is three factors.

Keywords: Anger, psychometrics, gender, general population, Mexico.

Dentro de la dimensión del afecto negativo se ubica la ira. La ira es una emoción activadora que surge como una reacción a la vulnerabilidad ante una amenaza, coerción o daño recibido o frente a una situación de frustración o trato diferencial (Carver & Harmon-Jones, 2009). La ira se puede expresar con una conducta de agresión dirigida contra los demás o puede ocultarse cara a los demás e incluso dirigirse contra sí mismo. También cabe distinguir entre el control de la intensidad de la ira expresada contra los demás y el control de la intensidad de la misma guardada ante los demás y dirigida contra sí mismo (Welty, 2011).

Entre los instrumentos para su evaluación, destaca el Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo (STAXI). En su forma revisada de 49 ítems (STAXI-2), el inventario incluye

una escala de estado de ira con tres factores (emocional, verbal y física); una escala de rasgo de ira con dos factores (temperamento y reacción); y una escala de expresión de ira con cuatro factores (interiorización o ira contenida, exteriorización o ira dirigida contra los demás, control de la ira ocultada ante los demás y control de la ira dirigida contra los demás) (Spielberger, 1999). El STAXI-2 ha sido validado en varios países como México (Oliva, Hernández & Calleja, 2010), España (Miguel-Tobal, Casado, Cano, & Spielberger, 2006), Francia (Borteyrou, Bruchon-Schweitzer, & Spielberger, 2008) y Alemania (Etzler, Rohmann, & Brandt, 2014), entre otros.

Con la versión latinoamericana del STAXI-2, aplicada a una muestra incidental de psicólogos de varios países hispanoparlantes, Moscoso

(2000) observó que los 24 ítems de expresión de la ira se dividieron en tres factores en hombres (control de la ira, expresión de la ira manifiesta y expresión de la ira contenida) y en cuatro conforme a la expectativa en mujeres. La consistencia interna varió de .61 a .99. Con esta misma versión del STAXI-2, Alcázar, Deffenbacher y Byrne (2011), en una muestra de 503 estudiantes universitarios mexicanos, obtuvieron cinco factores con los 24 ítems de expresión de ira. Los seis ítems de expresión contenida o interiorización se dividieron en dos factores (evitación de las otras personas/sentimientos contenidos y rumiación) y se reprodujeron los otros tres factores en su interpretación (control de la ira manifiesta, control de la ira contenida y expresión de la ira manifiesta), aunque con variaciones en su configuración. Los valores de consistencia interna variaron de .70 a .83, salvo aquellos de los dos factores de interiorización, el de evitación tuvo una consistencia interna baja ($\alpha = .61$) y el de sentimientos contenidos muy baja ($\alpha = .50$).

Con traducción al español del STAXI-2, realizada por Miguel-Tobal et al. (2006), Oliva et al. (2010), en una muestra incidental de 865 estudiantes mexicanos, obtuvieron los cuatro esperados con los 24 ítems de expresión de ira. La consistencia interna fue alta en los dos de control y baja en los dos de expresión. El ajuste a los datos del modelo de cuatro factores correlacionados fue aceptable: $\chi^2(276, N =$

865) = 507.28, $p < .001$, $\chi^2/gl = 2.20$, $CFI = .95$ y $RMSEA = .05$. Estos resultados fueron convergentes con los estudios de Miguel-Tobal et al. (2006) y Del Barrio, Aluja y Spielberger (2004) en España.

Asimismo, en traducción al español del STAXI-2, realizada por el mismo Miguel-Tobal et al. (2006), además de Moral, González y Landero (2010), en una muestra de 226 amas de casa mexicanas, observaron problemas de consistencia interna y configuración factorial en tres de los 24 ítems de expresión de ira (ítems 3, 10 y 17) y problemas para reproducir el número de factores y la configuración conforme a las expectativas. Al eliminar estos tres ítems, se incrementó la consistencia interna de la escala y su factor (interiorización o expresión de la ira ocultada a los demás), el número de factores por el criterio de Kaiser fue cuatro, como se esperaba, y se configuraron los factores esperados tras una rotación oblicua en el análisis factorial exploratorio. La consistencia interna de los factores de control fue alta ($\alpha = .86$ control de la ira dirigida hacia los demás y $.88$ control para la ira ocultada a los demás), aceptable la del factor de exteriorización ($\alpha = .74$) y baja la del factor de interiorización ($\alpha = .68$). El ajuste de un modelo de cuatro factores correlacionados fue aceptable por máxima verosimilitud: $\chi^2(184, N = 226) = 290.97, p < .01, \chi^2/gl = 1.58, RMSEA = .05, NFI = .84, NNFI = .92$ y $CFI = .93$.

Los ítems 3, 10 y 17 se refieren a una conciencia de activación por la ira mayor de la

que se exterioriza, incluso de lo que la persona quiere admitir frente a sí misma. Moral et al. (2010) proponían como nuevos ítems “ardo por dentro, aunque no lo muestro”, “me irrita más de lo que la gente piensa” y “estoy más enfadado/a de lo que quiero admitir”. También proponían probar ítems de somatización de la emoción que hicieran referencia a una conciencia de activación por ira contenida, por ejemplo, “me duele cabeza”, “me siento cansado/a por el enojo que siento”, “grito por dentro de rabia”.

Además, con traducción al español del STAXI-2, realizada por Miguel-Tobal et al. (2006), Moral y Segovia (2015), en una muestra de 200 mujeres mexicanas con VIH, observaron problemas de consistencia interna en los ítems 3 y 17. Por el análisis paralelo de Horn y el criterio de Velicer se definieron tres factores; extraídos por Ejes Principales y rotación Promax, se obtuvieron el de control interno con seis ítems ($\alpha = .88$) y el de control externo con seis ítems ($\alpha = .79$), respectivamente, así como uno nuevo de expresión de la ira con 10 ítems que resultó de la unión de exteriorización e interiorización sin los ítems 3 y 17 ($\alpha = .89$). El ajuste por máxima verosimilitud de este modelo de tres factores y 22 ítems fue aceptable: $\chi^2/gl = 601.17/206 = 2.92$, $RMSEA = .09$, $SRMR = .08$ y $CFI = .82$.

Con el objetivo de evaluar la ira como una variable de personalidad bajo el modelo de Spielberger, el STAXI-2 podría ser reducido a la escala de expresión de la ira, con lo cual se disminuiría a la mitad el número de ítems apli-

cados, como sugieren Moral et al. (2010). No obstante, con respecto a la estructura factorial de esta escala, se observan discrepancias entre los estudios realizados en México (Alcázar et al., 2011; Moral et al., 2010; Moral & Segovia, 2015; Oliva et al., 2010). Otra limitación para la recomendación de su uso en este país es que las propiedades psicométricas de la escala no han sido estudiadas en una muestra de adultos de población general. Aunque se ha explorado la estructura factorial de los 24 ítems de expresión de la ira en ambos sexos (Moscoso, 2000), no se ha contrastado la invarianza del modelo de cuatro factores correlacionados, propuesto para la escala en México u otros países.

Al considerar dichos antecedentes, el presente artículo tiene como objetivos: 1) estimar la consistencia interna de los 24 ítems y de los cuatro factores de la escala de expresión de la ira (AX) del STAXI-2 en una muestra de adultos de población general de la ciudad de Monterrey, México; 2) contrastar el ajuste del modelo original de cuatro factores correlacionados en la muestra conjunta y su invarianza entre ambos sexos; 3) contrastar el ajuste del modelo de cuatro factores correlacionados en la muestra conjunta y su invarianza entre ambos sexos, al eliminar parámetros no significativos o ítems con problemas de consistencia interna; 4) contrastar el ajuste del modelo de cuatro factores correlacionados en la muestra conjunta y su invarianza entre ambos sexos, al sustituir los ítems de interiorización con baja

consistencia interna por los ítems sugeridos por Moral et al. (2010); 5) si el ajuste del modelo original de cuatro factores correlacionados es malo y presenta variación significativa entre ambos sexos, aun eliminando parámetros no significativos o sustituyéndolos por los ítems sugeridos por Moral et al. (2010); explorar modelos factoriales alternativos, con base en la exploración con un número de ítems menor que los 24 ítems originales tras eliminar aquellos con problemas de consistencia interna y configuración factorial, o con un número equivalente una vez sustituidos los ítems de interiorización con baja consistencia interna por los ítems sugeridos por Moral et al. (2010); y 6) especificar modelos factoriales alternativos derivados del análisis factorial exploratorio, además de contrastar su ajuste en la muestra conjunta e invarianza entre ambos sexos.

Se espera una estructura de cuatro factores correlacionados, con un ajuste adecuado en la muestra conjunta (Oliva et al., 2010) o de tres factores (Moscoso, 2000; Moral & Segovia, 2015); unos valores de consistencia interna altos para los 24 ítems y los dos factores de control ($\alpha \geq .80$); y unos valores de consistencia interna aceptables para los dos factores de expresión de .79 a .70 (Moscoso & Spielberger, 1999; Oliva et al., 2010). Aunque la consistencia interna del factor de expresión de ira ocultada a los demás o interiorización podría ser baja, de .69 a .60, o incluso muy baja, de .59 a .50 (Alcázar et al., 2011), por efecto de los ítems 3, 10 y 17

(Moral et al., 2010; Moral & Segovia, 2015). La consistencia interna del factor de interiorización podría incrementarse con la sustitución de estos ítems, si se usan los ítems sugeridos por Moral et al. (2010), asimismo, con esta sustitución podría mejorar la configuración, ajuste e invarianza entre ambos sexos del modelo esperado de cuatro factores correlacionados.

Método

Participantes

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: ser mayor de edad, residir en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, saber leer y escribir, así como dar su consentimiento informado. Los criterios de exclusión, en cambio fueron: cuestionario incompleto o actitud inatenta o arbitraria de los participantes, según la percepción de la encuestadora.

El procedimiento de muestreo fue no probabilístico, con base en una muestra por cuotas de sexo de 240 participantes voluntarios; ésta quedó integrada por 120 mujeres y 120 hombres. Durante la aplicación se alternó entre un hombre y una mujer para conseguir el mismo número de participantes de ambos sexos. El porcentaje de participantes que dio el consentimiento y respondió al cuestionario fue del 82% (240 de 293). En la mayoría de los casos donde no se consintió o no se deseó participar, la falta de tiempo fue la causa principal.

El inventario fue administrado de forma individual en casas, calles peatonales y parques públicos. Los participantes contestaron de forma manuscrita sentados en bancas (calles y parques) o en el interior de sus casas (salas o comedores). La aplicación fue realizada por una psicóloga, quién permanecía cerca del participante mientras el inventario era contestado por si surgían dudas o preguntas. Al recoger el inventario, se revisó que estuviese totalmente respondido. Si había preguntas sin responder, se pedía amablemente que se respondiesen. La colecta de datos se realizó entre enero y octubre de 2013 en la ciudad de Monterrey, México.

La media de edad fue 35.41 años ($DE = 9.63$), con mínima de 18 años y máxima de 57 años. Respecto a la escolaridad, 23 de los 240 participantes (9.6%), indicaron haber cursado primaria; 58 (24.2%) secundaria; 47 (19.6%) media superior general; 39 (16%) media superior técnica; y 73 (30.4%) estudios superiores. Con relación a la actividad laboral, 45 de los 240 participantes (18.8%), reportaron dedicarse a labores de su hogar; 67 (27.9%) dijeron trabajar como empleados de oficina o ventas; 54 (22.5%), trabajar como empleados manuales; 45 (18.8%), desempeñarse como empleados profesionistas; 14 (5.8%), tener negocio propio; 8 (3.3%) estar desempleados; y 7 (2.9%), dedicarse a estudiar. Acerca del estatus socioeconómico autodefinido, 54 de los 118 participantes (22.5%) se definieron de estatus socioeconómico bajo; 62 (25.8%), medio-bajo; 91 (37.9%), medio-

medio; 30 (12.5%), medio-alto; y 3 (1.3%) alto. En tanto, en lo referente al estado civil, 118 de los 240 participantes (49.2%) reportaron estar casados; 22 (9.2%), solteros; 44 (18.3%), divorciados o separados; y 56 (23.3%), en unión libre. Con respecto al lugar de residencia, 121 de los 240 participantes (50.4%) afirmaron vivir en familia con hogar propio; 46 (18.8%), con la familia de origen propia; 44 (18.7%), solos; 23 (9.6%), como familia monoparental; y 6 (2.5%), con la familia de origen de su pareja. De los 240 participantes, 191 (79.6%) dijeron tener hijos, no así el resto, 49 (20.4%). La media del número de hijos fue 2.31 ($DE = 1.06$), con variaciones de uno a cinco entre quienes sí tenían.

Instrumentos

Se utilizó la escala de Expresión de Ira (AX) del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo, en su segunda edición (STAXI-2-AX) de Spielberger (1999), con la traducción al español de Miguel-Tobal et al. (2006). Configurada por 24 ítems tipo Likert con un rango de uno (en absoluto) a cuatro (muchísimo). Proporciona un índice general sobre la frecuencia con la cual se manifiesta ira (IRA). Esta escala se divide en cuatro subescalas de seis ítems cada una: Control Externo o de la exteriorización de ira (CEX), que evalúa la frecuencia del control de ira dirigida contra los demás (ítems 1, 5, 8, 11, 16 y 18); Control Interno o de la ira contenida (CIN), cuya función es evaluar maniobras emprendidas por la persona para controlar una ira guardada ante los demás (ítems 19, 20, 21,

22, 23 y 24); Exteriorización (EXT), determina la frecuencia con que la persona manifiesta la ira contra otras personas (ítems 2, 4, 6, 9, 13, 15); e Interiorización (INT), estima la frecuencia con que los sentimientos de ira se esconden ante los demás de forma consciente (ítems 3, 7, 10, 12, 14 y 17). Además se incluyeron tres ítems adicionales: ítem 25: “me duele cabeza por la rabia que siento”, ítem 26: “me siento cansado/a por el enojo que siento” e ítem 27: “grito por dentro de rabia”, dirigidos a evaluar interiorización o expresión de ira contenida (INT). Véase apéndice.

Procedimiento

La participación fue voluntaria y no remunerada. Al momento de solicitar el consentimiento para la participación en el estudio por medio de una carta escrita, se informaba de los objetivos de la investigación, quiénes eran los responsables de la misma y su adscripción institucional, además se garantizaba el anonimato y confidencialidad de la información dada, según las normas éticas de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). En caso de que la persona deseara participar, señalaba la casilla correspondiente sus motivos; y en caso contrario, aparte de señalar la casilla indicada para eso, se le pedía expresar sus motivos por escrito.

Análisis de datos

En relación con el primer objetivo, la consistencia interna se calculó por el coeficiente alfa de Cronbach (α); unos valores de $\alpha \geq .90$ se consideraron excelentes o muy altos; de .80 a .89,

buenos o altos; de .70 a .79, aceptables; de .60 a .69, cuestionables o bajos; de .50 a .59, pobres o muy bajos; y $< .50$, inaceptables (Cronbach & Shavelson, 2004).

En relación con los objetivos dos, tres, cuatro y seis, se especificaron y contrastaron modelos factoriales. Para contrastar la invarianza de los modelos factoriales entre ambos sexos (análisis multigrupo), se definieron cuatro modelos anidados con constricciones acumulativas: sin constricciones, con constricciones en los pesos de medida, en las varianzas-covarianzas estructurales y en los residuos de medida. Los parámetros fueron estimados por Máxima Verosimilitud, tanto en el análisis unigrupo (muestra total) como en el análisis multigrupo. Se contemplaron cinco índices de ajuste para el análisis factorial confirmatorio: prueba chi-cuadrado de Pearson (χ^2), cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad (χ^2/gl), índice comparativo de ajuste (*CFI*) de Bentler y Bonett, error de aproximación cuadrático medio (*RMSEA*) de Steiger y Lind, así como el residuo estandarizado cuadrático medio (*SRMR*) de Jöreskog y Sörbom. Al incumplirse el supuesto de normalidad multivariada (valor estandarizado de la curtosis multivariada de Mardia > 2), se complementó el contraste de la significación de los parámetros por el método de percentiles corregidos de sesgo (PCS) y de la bondad de ajuste global por prueba de Bollen-Stine (*p* de B-S). Se estipularon como valores de buen ajuste: *p* de χ^2 y *p* de B-S $> .05$, $\chi^2/gl \leq 2$, *CFI* $\geq .90$, *SRMR* y *RMSEA* $\leq .05$. Se acordaron

como valores de ajuste aceptable: p de χ^2 y p de B-S $> .01$, $\chi^2/df \leq 3$, $CFI \geq .80$, $SRMR$ y $RMSEA \leq .09$ (Byrne, 2010).

En relación con el quinto objetivo, se usó análisis factorial exploratorio. Para determinar el número de factores, se empleó el criterio de Horn (percentil 95) y el criterio de Velicer (promedio mínimo de las correlaciones parciales al cuadrado, parcializando los componentes extraídos). Se partió de la matriz de correlaciones policóricas. La extracción de factores se hizo por Ejes Principales y la rotación de la matriz factorial por Promax.

Los cálculos se realizaron con SPSS21 y AMOS16. Para el análisis paralelo de Horn, el de Velicer y las correlaciones policóricas se empleó el menú R, versión 2 para SPSS.

Resultados

Consistencia interna de los 24 ítems y cuatro factores de la escala de ira del STAXI-2

En la muestra conjunta, la consistencia interna de los 24 ítems fue alta ($\alpha = .85$) y se incrementó a $.87$ con la eliminación de los ítems 3 y 17, al igual que en la muestra de mujeres (de $.83$ a $.85$) y de hombres (de $.88$ a $.89$). Asimismo, los seis ítems de control interno y los seis ítems de control externo de esta muestra tuvieron consistencia interna alta ($\alpha = .86$ y $.80$, respectivamente), como sucedió también en la muestra de mujeres ($\alpha = .84$ y $.82$, respectivamente); en hombres, por el contrario, control interno tuvo

consistencia interna alta ($\alpha = .89$) y control externo aceptable ($\alpha = .78$).

En la muestra conjunta, la consistencia interna de los seis ítems de exteriorización fue baja ($\alpha = .63$) y no se incrementó con la eliminación ningún ítem, al igual que en hombres ($\alpha = .64$); a diferencia, en mujeres fue muy baja ($\alpha = .58$), pero se incrementó a baja con la eliminación del ítem cuatro ($\alpha = .61$).

La consistencia interna de los seis ítems de interiorización fue baja ($\alpha = .65$) en la muestra conjunta, pero pasó a ser aceptable con la eliminación de los ítems 3 y 17 ($\alpha = .70$), al igual que en hombres (de $.69$ a $.74$); en mujeres se incrementó, pero sigue siendo baja (de $.61$ a $.67$).

Contraste e invarianza del modelo original de cuatro factores correlacionados

Al contrastar el modelo de cuatro factores correlacionados con sus ítems originales (seis indicadores para cada factor) en la muestra conjunta (análisis unigrupo), la solución fue admisible. La carga de interiorización sobre el ítem 17 no fue significativa por ML ($p = .063$), pero sí por PCS ($p = .027$), asimismo, la varianza de interiorización no fue significativa por ML ($p = .166$), pero sí por PCS ($p = .001$). La correlación entre interiorización y exteriorización fue muy alta ($r = .77$, $p < .001$ por ML). La bondad de ajuste fue rechazada por la prueba chi-cuadrada y la de Bollen-Stine. Los demás índices mostraron valores de ajuste aceptables (ver tabla 1).

Al contrastar la invarianza del modelo factorial entre ambos sexos (análisis multigrupo),

las soluciones fueron admisibles, empero, se observaron problemas importantes en el factor de interiorización. Por el método *ML*, en el modelo sin restricciones, la varianza de interiorización y sus correlaciones con los otros tres factores no fueron significativas en mujeres y hombres; los pesos del factor sobre los ítems 7, 10 y 17 no fueron significativos en mujeres y el factor no tuvo un peso significativo sobre ninguno de sus seis indicadores en hombres. Al constreñir los pesos estructurales, la no significancia de la varianza de interiorización y del peso de interiorización sobre el ítem 17 persistió en ambos sexos, así como la no significancia de la correlación entre interiorización y control externo en mujeres y de la correlación entre interiorización y control interno en hombres. Al constreñir las varianzas-covarianzas y los residuos, la no significancia de la varianza de interiorización persistió. Por el método de *PCS*, sólo la carga de interiorización sobre el ítem 17 no fue significativa en el modelo sin restricciones en mujeres, este parámetro pasó a ser significativo con la restricción de los pesos estructurales. En este contraste, el peso del factor de exteriorización sobre el ítem cuatro no fue significativo en mujeres por *ML* y *PCS* y en hombres por *PCS*, pero pasó a ser significativo con la restricción de los pesos estructurales por *ML* y *PCS*. La correlación entre interiorización y exteriorización fue mayor que .70 en los modelos con restricciones en las varianzas-covarianzas y pesos estructurales en ambos sexos, y en los modelos sin restricciones y con restricciones en los pesos estructurales en hombres. Así también, la correlación entre

control interno y control externo fue mayor que .70 en los modelos sin restricciones y con restricciones en los pesos estructurales en hombres. Los índices de ajuste fueron malos en el modelo sin restricciones y éstos empeoraron en los modelos con restricciones, salvo *RMSEA* y χ^2/gf (ver tabla 1).

Contraste e invarianza del modelo de cuatro factores correlacionados, una vez eliminados los ítems con problemas de consistencia interna

Se volvió a contrastar el ajuste del modelo de cuatro factores correlacionados en la muestra conjunta y su invarianza entre mujeres y hombres fue contrastado nuevamente, aunque se eliminaron los ítems 3 y 17, debido a la mejora que así se reflejaba en la consistencia interna del factor de interiorización y de la escala, y a que el ítem 17 resultó no significativo en todos los modelos en ambas muestras.

En el análisis unigrupo, la solución fue admisible. Todos los parámetros fueron significativos por *ML* y *PCS*. La correlación entre interiorización y exteriorización fue muy alta ($r = .79$, $p < .001$ por *ML*), pero las otras tres correlaciones fueron menores que .70. La bondad de ajuste fue rechazada por la prueba chi-cuadrada y de la Bollen-Stine. Los demás índices mostraron un ajuste aceptable (ver tabla 2). La bondad de ajuste de este modelo con 22 ítems y cuatro factores fue significativamente mejor que la del modelo original con 24 ítems y cuatro factores ($\Delta\chi^2[43, N = 240] = 116.89$, $p < .001$).

En el análisis multigrupo, las soluciones fueron admisibles. Todos los parámetros

fueron significativos por *ML* y *PCS*, salvo el peso de exteriorización sobre el ítem cuatro en el modelo sin constricciones en mujeres. La correlación entre los factores de interiorización y exteriorización fue muy alta en todos los modelos y en ambas muestras, al variar de .70 a .85, y de .79 una vez constreñidas las varianzas-covarianzas estructurales. La bondad de ajuste no fue aceptada por la prueba chi-cuadrada y

la de Bollen-Stine en todos los modelos. Los demás índices reflejaron un ajuste de aceptable en el modelo sin constricciones, mismos que empeoró significativamente en los modelos con constricciones anidadas (ver tabla 2). En comparación con el contraste de la invarianza del modelo original con 24 ítems, dicho modelo con 22 ítems y cuatro factores mostró menos problemas de significación de parámetros y mejores valores de ajuste.

Tabla 1
Índices de ajuste *del modelo original de cuatro factores correlacionados*

Índices de ajuste	Uni-grupo	Multigrupo (mujeres y hombres)			
		SC	PM	VE	RM
χ^2	568.345	945.685	977.505	999.611	1039.297
<i>gl</i>	246	492	512	522	546
<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
χ^2/gl	2.310	1.922	1.909	1.915	1.903
<i>p</i> de B-S	0	0	0	.001	0
<i>CFI</i>	.822	.771	.765	.759	.751
<i>RMSEA</i>	.074	.062	.062	.062	.062
<i>SRMR</i>	.078	.094	.098	.104	.105

Nota: Modelos anidados con constricciones acumulativas: SC = sin constricciones, PM = con constricciones en pesos de medida, VE = en varianzas-covarianzas estructurales y RM = en residuos de medida.

Tabla 2
Índices de ajuste *del modelo de cuatro factores correlacionados (sin ítems 3 y 17)*

Índices de ajuste	Uni-grupo	Multigrupo (mujeres y hombres)			
		SC	PM	VE	RM
χ^2	451.456	760.48	791.14	814.18	847.76
<i>gl</i>	203	406	424	434	456
<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
χ^2/gl	2.224	1.87	1.87	1.88	1.86
<i>p</i> de B-S	0	.001	.001	.001	.001
<i>CFI</i>	.856	.810	.804	.797	.790
<i>RMSEA</i>	.076	.061	.060	.061	.060
<i>SRMR</i>	.071	.085	.090	.097	.098

Nota: Modelos anidados con constricciones acumulativas: SC = sin constricciones, PM = con constricciones en pesos de medida, VE = en varianzas-covarianzas estructurales y RM = en residuos de medida.

Contraste e invarianza del modelo de cuatro factores correlacionados, una vez sustituidos los ítems con problemas de consistencia interna

Al estimar la consistencia interna de los seis ítems originales de interiorización y los tres nuevos se obtuvo un valor aceptable entre los nueve ítems ($\alpha = .78$). Con la eliminación de los ítems 3 y 17 se incrementó a un valor de consistencia bueno ($\alpha = .81$). Desde los valores de correlación de cada ítem con el resto de la escala se observó que el más débil fue el ítem 10. Para que quedaran seis ítems en la escala de interiorización se excluyó el ítem 10 y entraron los tres nuevos. La consistencia interna de los seis ítems fue buena ($\alpha = .81$).

El modelo de cuatro factores correlacionados con seis indicadores cada factor fue contrastado en la muestra conjunta (análisis unigrupo). La solución fue admisible. Todos los parámetros fueron significativos por *ML* y *PCS*. La correlación entre exteriorización e interiorización fue muy alta ($r = .79$, $p < .001$ por *ML*), las otras presentaban correcciones valores menores que .70. La bondad de ajuste se rechazó por la prueba chi-cuadrada y de

Bollen-Stine. Los índices mostraron un ajuste aceptable (ver tabla 3). La bondad de ajuste de este modelo de cuatro factores con 24 ítems fue significativamente peor que la del modelo de cuatro factores sin los ítems 3 y 17 ($\Delta\chi^2[43, N = 240] = 132.52$, $p < .001$)

Al contrastar la invarianza del modelo entre ambos sexos (análisis multigrupo), las soluciones fueron admisibles. Todos los parámetros fueron significativos en los cuatro modelos anidados y las dos muestras por *ML* y *PCS*, salvo el peso del factor de exteriorización sobre el ítem cuatro en el modelo sin constricciones en mujeres por ambos métodos. La correlación entre interiorización y exteriorización de la ira fue mayor que .70 en los cuatro modelos anidados en las dos muestras; en tanto, la correlación entre control interno y control externo fue mayor que .70 en los modelos sin constricciones y con constricciones en los pesos de medida en hombres. Todas las demás correlaciones fueron menores que .70. La bondad de ajuste fue mala en el modelo sin constricciones y empeoró significativamente en los modelos anidados (ver tabla 3).

Tabla 3

Índices de ajuste *del modelo de cuatro factores correlacionados con 3 ítems de interiorización sustituidos*

Índices de ajuste	Uni-grupo	Multigrupo (mujeres y hombres)			
		SC	PM	VE	RM
χ^2	583.977	944.679	974.889	988.566	1044.305
<i>gl</i>	246	492	512	522	546
<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
χ^2/gl	2.374	1.920	1.904	1.894	1.913
<i>p</i> de B-S	0	.001	.001	.001	.001
<i>CFI</i>	.839	.802	.797	.795	.782
<i>RMSEA</i>	.076	.062	.062	.061	.062
<i>SRMR</i>	.073	.090	.096	.101	.104

Nota: Modelos anidados con constricciones acumulativas: SC = sin constricciones, PM = con constricciones en pesos de medida, VE = en varianzas-covarianzas estructurales y RM = en residuos de medida.

Exploración de la estructura factorial

Con 22 ítems, excluidos los ítems 3 y 17.

Por los claros problemas de consistencia interna y configuración factorial se optó por explorar la estructura de la escala sin los ítems 3 y 17. El análisis paralelo de Horn y el promedio mínimo de las correlaciones parciales al cuadrado coincidieron en mostrar tres factores sustantivos en la muestra conjunta y de mujeres. En las dos muestras se configuraron los dos factores esperados de control: interno (ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24) y externo (ítems 1, 5,

8, 11, 16 y 18), y un factor de expresión de ira (ítems 2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14 y 15). El porcentaje de varianza explicada fue de 39.3% en la muestra conjunta y 37.6% en la muestra de mujeres. Las correlaciones entre los factores fueron significativas en las dos muestras, al variar de -.30 a .57. En hombres, ambos criterios convergieron en dos factores y se configuró un factor de control y otro de expresión de ira; la correlación entre ambos factores fue de -.46. El porcentaje de varianza explicada fue de 39.8% (ver tabla 4).

Tabla 4
 Matrices de configuración con cargas factoriales $\geq .30$

Ítems	Exp.	Conjunta			Mujeres			Hombres	
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2
1	CEX			.466		.641		.508	-.322
2	EXT		.384				.351		.346
4	EXT		.313				.300		.352
5	CEX			.548		.599		.329	
6	EXT		.444		.387		.409		.530
7	INT		.504	.307			.347		.391
8	CEX			.594		.661		.340	
9	EXT		.311				.351		.303
10	INT		.542				.344		.654
11	CEX			.474		.642		.311	
12	INT		.682				.755		.662
13	EXT		.575				.487		.715
14	INT		.776				.668		.777
15	EXT		.449				.478		.485
16	CEX			.725		.664		.318	
18	CEX			.683		.596		.324	
19	CIN	.662			.650			.786	
20	CIN	.676			.671			.765	
21	CIN	.677			.722			.747	
22	CIN	.836			.627			.916	
23	CIN	.699			.571			.771	
24	CIN	.755			.660			.821	

Nota: Método de extracción: Ejes principales. Método de rotación: Promax. Exp. = factor esperado en la configuración factorial: CEX = Control externo o de la exteriorización de la ira dirigida contra los demás, CON = Control interno o de la ira ocultada ante los demás, EXT = Exteriorización o expresión de ira dirigida contra los demás, e INT = Interiorización o presencia de ira contenida.

Con 24 ítems una vez sustituidos tres ítems de interiorización por los sugeridos por Moral et al. (2010).

El número de factores fue tres, determinado por el análisis paralelo de Horn, así mismo, el promedio mínimo de las correlaciones parciales al cuadro, tanto en la muestra conjunta como

en la muestra de hombres y mujeres. Tras la rotación oblicua se configuró un factor de expresión de la ira con 12 ítems (2, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 25, 26 y 27), un factor de control interno con 6 ítems (19, 20, 21, 22, 23 y 24) y otro de control externo con 6 (ítems 1, 5, 8, 11, 16 y 18) en las tres muestras.

Contraste del ajuste en la muestra conjunta e invarianza entre ambos sexos de los dos modelos alternativos derivados del análisis factorial exploratorio

Modelo de tres factores correlacionados con 22 ítems.

Se contrastó un modelo de tres factores correlacionales: control interno con seis indicadores, control externo con seis indicadores y expresión de ira con 10 indicadores. En la muestra conjunta (análisis unigrupo), la solución fue admisible. Todos los parámetros fueron significativos por ML y PCS. Las tres correlaciones fueron menores que .70. La bondad de ajuste fue rechazada por la prueba chi-cuadrada y de Bollen-Stine. Los demás índices mostraron un ajuste aceptable (ver tabla 5).

Al contrastar la invarianza del modelo entre ambos sexos (análisis multigrupo), las soluciones fueron admisibles. Todos los parámetros fueron significativos en los cuatro modelos anidados y las dos muestras por ML y PCS, salvo el peso del factor de expresión sobre el ítem cuatro en el modelo sin constricciones en mujeres por ML y PCS, y en hombres por ML. La correlación entre control interno y control externo fue mayor que .70 en los modelos sin constricciones y con constricciones en los pesos de medida en hombres. Todas las demás correlaciones fueron menores que .70. La bondad de ajuste se rechazó por la prueba chi-cuadrada y de Bollen-Stine, pero los demás índices reflejaron un ajuste aceptable en el modelo sin constricciones. El ajuste empeoró significativamente en los modelos con constricciones (ver tabla 5).

Tabla 5

Índices de ajuste del modelo de tres factores correlacionados (sin ítems 3 y 17)

Índices de ajuste	Uni-grupo	Multigrupo (mujeres y hombres)			
		SC	PM	VE	RM
χ^2	479.346	793.70	827.96	843.83	878.14
<i>G</i>	206	412	431	437	459
<i>P</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
χ^2/g	2.327	1.926	1.921	1.931	1.913
<i>p</i> de B-S	0	.001	.001	.001	.001
<i>CFI</i>	.841	.806	.788	.782	.776
<i>RMSEA</i>	.075	.062	.062	.063	.062
<i>SRMR</i>	.073	.087	.092	.097	.099

Nota. Modelos anidados con constricciones acumulativas: SC = sin constricciones, PM = con constricciones en pesos de medida, VE = en varianzas-covarianzas estructurales y RM = en residuos de medida.

La bondad de ajuste del modelo original y la del modelo de cuatro factores con los tres ítems de interiorización sustituidos, fueron significativamente peores que las del modelo de tres factores con 22 ítems ($\Delta\chi^2[40, n = 240] = 88.99, p < .001$ y $\Delta\chi^2[40, N = 240] = 104.63, p < .001$, respectivamente), empero, la bondad de ajuste de dicho modelo de tres factores con 22 ítems fue significativamente en comparación con el modelo de cuatro factores con 22 ítems ($\Delta\chi^2[3, N = 240] = 27.89, p < .001$).

Modelo de tres factores con 24 ítems (con tres ítems de interiorización sustituidos).

Al contrastar el modelo de tres factores con 24 ítems (con tres ítems de interiorización sustituidos) en la muestra conjunta (análisis unigrupo), la solución fue admisible. Todos los parámetros fueron significativos por ML y PCS. Las correlaciones fueron menores que .70. La

bondad de ajuste se rechazó por la prueba chi-cuadrada y de Bollen-Stine. Los demás índices mostraron un ajuste aceptable (ver tabla 6). Tuvo una bondad de ajuste significativamente peor que la de los otros cuatro modelos.

Al contrastar la invarianza del modelo entre ambos sexos (análisis multigrupo), las soluciones fueron admisibles. Todos los parámetros fueron significativos en los cuatro modelos y las dos muestras por ML y PCS, a excepción del peso del factor de exteriorización sobre el ítem cuatro en el modelo sin constricciones en mujeres, también, determinado por ambos métodos. Todas las demás correlaciones fueron menores que .70. Los índices de ajuste fueron malos en el modelo sin constricciones y éstos empeoraron en los modelos con constricciones, excepto *RMSEA* y χ^2/gl (ver tabla 6).

Tabla 6

Índices de ajuste del modelo de tres factores correlacionados con tres ítems de interiorización sustituidos

Índices de ajuste	Uni-grupo	Multigrupo (mujeres y hombres)			
		SC	PE	VE	RE
χ^2	627.604	997.444	1027.075	1033.381	1086.355
<i>gl</i>	249	498	519	525	549
<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
χ^2/gl	2.520	2.003	1.979	1.968	1.979
<i>p</i> de B-S	0	0	0	0	0
<i>CFI</i>	.820	.781	.777	.777	.764
<i>RMSEA</i>	.080	.065	.064	.064	.064
<i>SRMR</i>	.079	.093	.098	.100	.104

Nota. Modelos con constricciones anidadas: SC = sin constricciones, PM = con constricciones en pesos de medida, VE = en varianzas-covarianzas estructurales y RM = en residuos de medida.

Discusión

Como en el estudio de Moral et al. (2010), los ítems tres: “me guardo para mí lo que siento” y 17: “evito enfrentar aquello que me enfada”, mostraron problemas de consistencia interna. Aunque el ítem 10 “tiendo a tener rencores que no cuento a nadie”, no mostró problemas de consistencia interna ni de configuración factorial, resultó un ítem poco consistente en comparación con los tres nuevos ítems introducidos. No obstante, la sustitución de estos ítems 3, 10 y 17 por los nuevos ítems no arrojó ventajas en la configuración, ajuste e invarianza entre ambos sexos del modelo de cuatro factores correlacionados. Por el contrario, la eliminación de los ítems 3 y 17 parece dar el mejor resultado. La mayor inconsistencia de los ítems 3 y 17 frente a los ítems 7 “ardo por dentro aunque no lo demuestro”, 12: “estoy más enfadado/a de lo que quiero admitir” y 14: “me irrito más de lo que la gente se piensa”, probablemente se deba a su falta de especificidad ante el rasgo evaluado, guardarse u ocultar la ira que se siente ante los demás sin implicar necesariamente huir (estrategia de evitación ante conflictos) o guardarse todos los sentimientos (por posible dificultad para identificar y expresar sentimientos, es decir, por posible alexitimia). Una redacción más específica del rasgo podría mejorar la consistencia interna de estos dos ítems, por ejemplo, “me guardo el enojo que siento para mí”, en el caso del ítem tres y “me callo y no digo nada ante aquello que me enfada”, para el ítem 17.

La propuesta de cinco factores de Alcázar et al. (2011) no resultó apoyada por los datos expuestos. Debe señalarse que la consistencia interna de los dos factores no esperados de evitación de las otras personas y sentimientos contenidos/rumiación era cuestionable o pobre. La descomposición del factor de interiorización y la configuración de estos dos factores reflejan el problema de consistencia interna que existe dentro de dicho factor. Este problema de consistencia interna sí apareció en este estudio, al igual que en estudios previos (Moral et al., 2010; Moral & Segovia, 2015; Moscoso & Spielberger, 1999; Oliva et al., 2010); en el presente estudio, esto se atribuye a los ítems 3 y 17.

Aunque el modelo con mejor ajuste y propiedades de invarianza entre ambos sexos fue el de cuatro factores correlacionados sin los ítems 3 y 17, debe considerarse que la distinción entre interiorización y exteriorización es artificiosa. En el análisis factorial confirmatorio, la correlación entre interiorización y exteriorización fue muy alta; el análisis paralelo de Horn y el promedio mínimo de las correlaciones parciales al cuadrado mostraron que sólo tres factores serían sustantivos. Al igual que en el estudio de Moral y Segovia (2015), se obtuvo que estos tres factores son los dos esperados de control y uno nuevo de expresión de ira, resultado de la unión de los ítems de interiorización y exteriorización. Además, al unir los seis ítems de exteriorización y los cuatro de interiorización (sin los dos ítems

con problemas de consistencia interna, ítems 3 y 17), se logró un factor cuya consistencia interna fue aceptable cuando era pobre.

Los datos reflejan que mujeres y hombres no parecen diferenciar claramente entre la exteriorización y el ocultar la ira que se siente, tal vez porque las personas tienden a expresar parcialmente su ira y guardarse parte de ella para sí mismos, como respuesta a la desaprobación de la conducta irascible (Carlozzi et al., 2010; McEwan, Davis, MacKenzie, & Mullen, 2009).

Debe señalarse que los valores de ajuste del presente estudio fueron semejantes a los reportados por estudios anteriores, como el de Moral et al. (2010), Moral y Segovia (2015) y Oliva et al. (2010), y deben juzgarse como aceptables desde los índices χ^2/gl , *RMSEA*, *SRMR* y *CFI*. Hayduk, Cummings, Boadu, Pazderka-Robinson y Boulianne (2007) señalan que, ante un modelo factorial complejo con un número grande de indicadores, es muy difícil lograr un buen ajuste a los datos, ya que el modelo presenta una parsimonia altísima y es posible perder información. Los índices de ajuste más sensibles a esta complejidad son la prueba chi-cuadrada, afectada a su vez por el incumplimiento de la normalidad multivariada, y la prueba de Bollen-Stine, aunque esta última no requiere del supuesto de normalidad multivariada (Kenny & McCoach, 2003). Los índices más robustos frente a esta complejidad, y cuyo reporte es mayormente recomendado, son los índices: χ^2/gl , *RMSEA*, *SRMR* y *CFI* (Sharma, Mukherjee, Kumar, &

Dillon, 2005), los cuales muestran un ajuste aceptable.

Como limitación del estudio debe señalarse el empleo de una muestra no probabilística, por lo tanto los resultados deben manejarse como hipótesis para futuros estudios y no como estimaciones de parámetros válidas para adultos de población general mexicana.

En conclusión, los ítems 3 y 17 deben ser eliminados por problemas de consistencia interna, con lo cual se logra una consistencia aceptable en el factor de interiorización al que pertenecen y se incrementa la consistencia interna de la escala, que es buena. No parece traer ventajas la sustitución de los ítems incluidos en el presente estudio. La estructura factorial de la escala reducida a 22 ítems es de tres factores correlacionados: control de la ira manifiesta, control de la ira que se oculta ante los demás y manifestación de la ira (unión de interiorización y exteriorización sin los ítems 3 y 17), tal como lo indican tanto la correlación muy alta entre interiorización y exteriorización en el análisis factorial confirmatorio como el análisis paralelo de Horn y el criterio de Velicer. La consistencia interna de estos tres factores fue buena o aceptable. El ajuste a los datos y las propiedades de invarianza en ambas muestras del modelo de tres factores correlacionados fueron aceptables desde los índices χ^2/gl , *RMSEA*, *SRMR* y *CFI*.

Se sugiere modificar la redacción de los ítems 3 y 17 para hacerlos más específicos al rasgo y así probar la configuración sustantiva de cuatro

factores con mejor ajuste que el modelo de tres factores. Se recomienda en futuros estudios de validación de la escala AX del STAXI-2 reportar la correlación entre estos dos factores de interiorización y exteriorización ante la posibilidad de que sea artificiosa su distinción y aplicar el análisis paralelo de Horn y el criterio de Velicer para definir el número de factores.

Referencias

- Alcázar, R. J., Deffenbacher, J. L., & Byrne, Z. S. (2011). Assessing the Factor Structure of the Anger Expression Inventory (ML-STAXI) in a Mexican Sample. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*, 307-318.
- Borteyrou, X., Bruchon-Schweitzer, M., & Spielberger, C. D. (2008) The French adaptation of the STAXI-2, C. D. Spielberger's State-trait anger expression inventory. *Encephale, 34*, 249-255. doi: 10.1016/j.encep.2007.06.001
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Taylor & Francis.
- Carlozzi, B., Winterowd, C., Harrist, S., Thomason, N., Bratkovich, K., & Worth, S. (2010). Spirituality, Anger, and Stress in Early Adolescents. *Journal of Religion and Health, 49*(4), 445-59. doi: 10.1007/s10943-009-9295-1
- Carver, C. S., & Harmon-Jones, E. (2009). Anger is an approach-related affect: evidence and implications. *Psychology Bulletin, 135*, 183-204. doi: 10.1037/a0013965
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 391-418. doi: 10.1177/0013164404266386
- Del Barrio, V., Aluja, A., & Spielberger, C. (2004). Anger assessment with the STAXI-CA: psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and Individual Differences, 37*, 227-244. doi:10.1016/j.paid.2003.08.014
- Etzler, S. L., Rohrmann, S., & Brandt, H. (2014). Validation of the STAXI-2: A study with prison inmates. *Psychological Test and Assessment Modeling, 56*, 178-194.
- Hayduk, L., Cummings, G. G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H., & Boulianne, S. (2007). Testing! Testing! One, two three-Testing the theory in structural equation models! *Personality and Individual Differences, 42*, 841-850. doi: 10.1016/j.paid.2006.10.001
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 10*, 333-351. doi:10.1207/S15328007SEM1003_1
- McEwan, T. E., Davis, M. R., MacKenzie, R., & Mullen, P. E. (2009). The effects of social desirability response bias on STAXI-2

- profiles in a clinical forensic sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 431-436. doi:10.1348/014466509X454886
- Miguel Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano, A., & Spielberger, C. D. (2006). *STAXI-2: Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo*. Madrid: TEA.
- Moral, J., González, M., & Landero, R. (2010). Factor structure of the STAXI-2-AX and its relationship to the burnout in housewives. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 418-430. doi:10.1017/S1138741600003978
- Moral, J., & Segovia, M. P. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de expresión de la ira en mujeres con VIH. *Revista Ciencia UANL*, 18(74), 69-74.
- Moscoso, M. S. (2000). Estructura factorial del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y la Hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 321-343.
- Moscoso, M. S., & Spielberger, C. D. (1999). Evaluación de la experiencia, expresión y control de la cólera en Latinoamérica. *Psicología Contemporánea*, 6(1), 4-21.
- Oliva, F. J., Hernández, M. R., & Calleja, N. (2010). Validación de la versión mexicana del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo (STAXI-2). *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 107-117.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58, 935-943. doi: 10.1016/j.jbusres.2003.10.007
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo (4ª ed.)*. Ciudad de México: Trillas.
- Spielberger, C. D. (1999). *The State-Trait Anger Expression Inventory-2: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Welty, J. P. (Ed.). (2011). *Psychology of anger: Symptoms, causes and coping*. New York, NY: Nova Science Publisher.

Recibido el 10 de abril de 2015
Revisado el 27 de abril de 2015
Aceptado el 30 de julio de 2015

Apéndice Escala de Expresión de Ira (AX)

A continuación se presenta una serie de afirmaciones que la gente usa para describir sus reacciones cuando se siente enfadada. Lea cada afirmación y rodee con un círculo el número que mejor indique **CÓMO REACCIONA O SE COMPORTA CUANDO ESTÁ ENFADADO/A O FURIOSO/A**, utilizando la siguiente escala:

	1	2	3	4		
	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Casi siempre		
1	Controlo mi temperamento.		1	2	3	4
2	Expreso mi ira.		1	2	3	4
3	Me guardo para mí lo que siento.		1	2	3	4
4	Hago comentarios irónicos de los demás.		1	2	3	4
5	Mantengo la calma.		1	2	3	4
6	Hago cosas como dar portazos.		1	2	3	4
7	Ardo por dentro aunque no lo demuestro.		1	2	3	4
8	Controlo mi comportamiento.		1	2	3	4
9	Discuto con los demás.		1	2	3	4
10	Tiendo a tener rencores que no cuento a nadie.		1	2	3	4
11	Puedo controlarme y no perder los estribos.		1	2	3	4
12	Estoy más enfadado/a de lo que quiero admitir.		1	2	3	4
13	Digo barbaridades.		1	2	3	4
14	Me irrito más de lo que la gente se cree.		1	2	3	4
15	Pierdo la paciencia.		1	2	3	4
16	Controlo mis sentimientos de enfado.		1	2	3	4
17	Rehúyo encararme con aquello que me enfada.		1	2	3	4
18	Controlo el impulso de expresar mis sentimientos de ira.		1	2	3	4
19	Respiro profundamente y me relajo.		1	2	3	4
20	Hago cosas como contar hasta diez.		1	2	3	4
21	Trato de relajarme.		1	2	3	4
22	Hago algo sosegado para calmarme.		1	2	3	4
23	Intento distraerme para que se me pase el enfado.		1	2	3	4
24	Pienso en algo agradable para tranquilizarme.		1	2	3	4
25	Me duele cabeza por la rabia que siento.		1	2	3	4
26	Me siento cansado/a por el enojo que siento.		1	2	3	4
27	Grito por dentro de rabia.		1	2	3	4

La construcción social del conocimiento: Alternativa en la educación

The knowledge social construction: An alternative in education

Jorge Mendoza García
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En este trabajo se argumentan varias cuestiones sobre la construcción social del comportamiento: 1) la discusión sobre la mente desde dos visiones distintas, la individualista y la psicocultural; 2) desde la postura psicocultural, se arguye la relevancia e importancia del uso de herramientas y signos en la configuración de la mente; 3) se discute la preeminencia del lenguaje y el diálogo en el intercambio de ideas y el saber entre las personas, y su implicación en la configuración del conocimiento y la realidad social; 4) se caracteriza el uso de cierto tipo de lenguaje, las palabras, en contextos determinados, y el uso de otro tipo de lenguaje, el de conceptos, independiente del contexto; 5) con estos cuatro postulados anteriores se discute la propuesta de la construcción social del conocimiento, que es una forma alternativa, una tendencia crítica de abordar el aprendizaje en la educación. Esta perspectiva se caracteriza por poner el acento en el lenguaje como práctica social, es decir, le otorga cierta relevancia a las prácticas discursivas que los profesores y alumnos usan en el salón de clase. Al final, se enuncian algunos ejes de trabajo desde esta propuesta.

Palabras clave: psicología cultural, mente, lenguaje, educación, construcción del conocimiento.

Nota del autor

Jorge Mendoza García, Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Jorge Mendoza García, Licenciatura en Psicología Educativa, UPN, carretera al Ajusco, número 24, Delegación Tlalpan, colonia Héroes de Padierna, C. P. 14200, Ciudad de México, D. F., México.

Dirección electrónica: jorgeuk@unam.mx

Abstract

In this written is argued many things about the knowledge of social construction: 1) the discussion about the mind from two different views: the individualist one and the psico-cultural one; 2) from psico-cultural stance is argued the importance and relevance of the signs' and tools' use in the mind configuration; 3) is discussed the language and dialogue pre-eminence in the ideas' interchange and the knowledge among people and its implication in the knowledge and social reality configuration; 4) it is characterized the use of an specific type of language, the words in a determined contexts and the use of another type of language which is the one of the concepts without context; 5) with these four late postulates is discussed the knowledge social construction purpose which is an alternative way. A critique tendency of tackling the learning in education nowadays. This perspective is characterized for putting the accent in language as a social practice. This also give an specific relevance to the discursive practices that are used in the classroom by teachers and pupils. At the end are outlined some job core ideas from this purpose.

Keywords: cultural psychology, mind, language, education, knowledge construction.

Lo psicológico y la mente: dos miradas

Desde la psicología se puede hablar al menos de dos grandes vertientes sobre cómo concebir los procesos psicológicos, o la mente y sus derivaciones, en el campo de la educación. Por un lado, se encuentra la perspectiva, cuya hipótesis sostiene que la vida mental cobra su forma a partir del desarrollo de las personas en un determinado contexto o medio, enfatiza al individuo; el desarrollo biológico y personal es en buena medida antecedente del desarrollo mental y de las posibilidades de dominio de ciertos conocimientos. Para Jean Piaget (1991), por ejemplo, no era relevante la mente, lo eran la inteligencia y el conocimiento, desde ahí se posicionó y argumentó sus postulados. Se infiere que su formación en el campo de la ciencia natural, lo llevó a subrayar el aspecto biológico del desarrollo para explicar la adquisición del conocimiento en las personas, de manera especial en

infantes; “como biólogo, su formación como tal no lo abandonó jamás y reutilizó, ajustándolos, numerosos conceptos provenientes de esa disciplina” cuando arribó a la psicología (Medina, 2007, p. 13).

Su perspectiva individualista ha sido una versión dominante en psicología, al menos durante una buena parte del siglo XX. A la par de esta visión, en la segunda y tercera década, se desarrolló otra perspectiva, la cultural o socio-histórica, como se conoce la escuela que Lev S. Vygotsky inauguró. Para ésta, los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentran mediados por herramientas, instrumentos, que son de creación social, y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia (Vygotsky, 1932). Tal actividad se despliega en la esfera social, es decir, entre la gente, en díadas, en grupos, en comunidades,

de ahí que dicha demostración se denomine intermental (Wertsch, 1991). Se hace referencia a actividades que se desarrollan primero en el ámbito social para después actuar en la esfera de lo personal: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después, en el interior del propio niño (*intrapsicológica*)” (Vygotsky, 1932, p. 94, cursivas en el original). Al hablar de “toda función”, el autor alude a lo que él denomina “procesos psicológicos superiores”. Estas funciones psicológicas superiores tienen su origen en la cultura y no en las personas como comúnmente se cree. En esa traza de reflexión, se encuentra la propuesta de Mijail, Bajtín y su escuela (1979), que pone especial énfasis en el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta del pensamiento, de la conciencia y de la sociedad. La cultura y la colectividad serán clave en su trabajo. Ambos autores, con sus escuelas, confluyen en la propuesta aquí suscrita.

En la psicología tradicional e individual, incluso parte de la social, como la norteamericana, se estudian los procesos mentales o superiores en un vacío cultural, como si se tratara de individuos aislados, tipo laboratorio. Hay perspectivas que reducen la actividad al individuo y a su interacción con el entorno físico. En ese sentido, puede advertirse que los psicólogos suelen no mirar el contexto, situación, sea ésta política, social o ideológica. Justamente ahí lo social de la mente suele constituirse: no es gratuito que, por

ejemplo, integrantes de la Escuela de Frankfurt, marxistas, filósofos y sociólogos, voltearan a la psicología social para explicar fenómenos políticos e históricos como el autoritarismo; se dieron a la tarea de comprender eventos cruentos que requerían de una explicación vasta, para lo cual no era suficiente el paradigma marxista vigente. En lo cultural, en lo social y sus relaciones y procesos, encontraron parte de la respuesta.

Pues bien, en el caso de la mente, hay una explicación sobre su edificación y funcionamiento desde un marco sociocultural, lo cual implica cuatro supuestos: 1) que se piensa de una manera, con contenidos y esquemas distintos si se trata de un país occidental a si se trata de uno no occidental, 2) que en el tiempo, por ejemplo en el medioevo, el pensamiento, contenido y realidad social eran distintos del pensamiento del siglo XX, 3) que en situaciones, contextos y devenires microsociales distintos, sus integrantes pensarán de manera distinta según su marco de referencia, aun estando en la misma sociedad o país, dadas las condiciones y grupos donde han estado inscritos, y 4) que la mente se encuentra por fuera del individuo, esto es, se va edificando en las relaciones entre las personas y mediante el lenguaje que se usa. Eso es lo sociocultural de la mente. Vista así la idea de la mente, hay psicología sociocultural en el Wilhelm Wundt (1912) de la psicología de los pueblos y en George H. Mead (1934) del espíritu, persona y sociedad. Por consiguiente, se entiende la nomenclatura que a partir de la psicología

cultural, se utiliza en otras disciplinas. En *La interpretación de las culturas*, Clifford Geertz (1973) habla de la mente como algo más allá de la piel, en dos sentidos: 1) la mente puede ser grupal, la psicología social ha dado cuenta de ello, e incluso en tiempos y sociedades amplias; 2) lo mental va constituyéndose y se define por instrumentos mediadores como el lenguaje, para realizar alguna actividad. Ahí hay cultura.

Se traen a colación aquí los trabajos de Wundt (1912), Mead (1934) y Geertz (1973) por que la mirada de la psicología debe depositarse más allá de sus fronteras disciplinarias, dictadas por el positivismo imperante, toda vez que el diálogo con otras disciplinas, como antaño ocurría, posibilita la amplitud y riqueza de miras. Precisamente en este tipo de mirada se inscribió Vygotsky y su grupo. La vía vygotskyana de trabajo es lo que podemos denominar transdisciplinar o, mejor aún, desdisciplinada. Ciertamente parece que a determinadas psicologías y a ciertos psicólogos les gusta la delimitación de su campo de estudio y les incomoda el diálogo con otras disciplinas. No obstante, cuando se trata de la mente humana, ello resulta una complicación cuando no un demérito en el conocimiento. El hecho de darle un abordaje semiótico otorgó posibilidades amplias a esta perspectiva, lo mismo sucedió con Bajtín, Voloshinov (1929) y Mead (1934), pues a la agudeza de sus visiones contribuyó al vínculo con estudiosos y trabajos de otras disciplinas. Todo lo anterior posibilitó que se enunciara la mente con propiedades sociales y mediadoras.

Dos elementos de la cultura: herramientas y signos

Para dar cuenta del origen social de la mente, la cultura y el lenguaje jugaron un papel nodal en el análisis de Vygotsky (1934). Lo mismo que la interacción comunicativa y el contexto. En su trabajo hay tres supuestos: 1) un análisis genético y/ o evolutivo; 2) las funciones mentales de las personas son en primera instancia sociales; y 3) la acción humana se encuentra mediada por herramientas y signos. En el primer caso, lo genético evolutivo lleva al análisis de los cambios históricos y personales a lo largo de la humanidad y del desarrollo de las personas. Para el segundo, el origen social de la mente, con base en Carlos Marx, Vygotsky sostiene que “la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo” (en Wertsch, 1991, p. 43). En consecuencia, planteará que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano social, interpsicológico o intermental, y después en el plano personal, intrapsicológico o intramental. Las relaciones sociales, relaciones entre las personas, son la base de estas funciones y sus derivaciones.

Vale una nota aclaratoria: la internalización de la que se habla no es algo que se presenta en el mundo externo, una cosa ya existente, y que después se lleva al plano interno, intramental. Se trata, en este caso, de la constitución lingüística de lo psicológico con clara delineación social,

ética y retórica. Pertenecer a un grupo o colectividad implica saber cómo actuar desde la postura de ese grupo: pensar, sentir, hablar, comportarse y hacer inteligible el mundo; en consecuencia, la perspectiva de un grupo de niños de la calle es diferente a la perspectiva de un grupo de científicos sociales tanto en su discurso como en su visión de la vida. Lo común entre los integrantes de un grupo es una serie de procedimientos semióticos, maneras de comprender y maneras de comunicar. En todo caso, la internalización es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 1993). El propio Vygotsky (1932) ha señalado que incluso en el plano denominado privado las personas mantienen el funcionamiento de la interacción social, siendo el pensamiento una muestra de ello.

Las acciones y los acontecimientos se encuentran mediados por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). En este rubro la influencia del pensamiento de Carlos Marx (1932) y Federico Engels (1867) es evidente, por ejemplo, lo referente al papel del trabajo y el lenguaje en la vida social y mental. De Engels proviene la idea de “mediación instrumental” en la esfera del trabajo, nuestro autor la lleva al campo psicológico como “herramientas técnicas” y “herramientas psicológicas”. Las primeras pueden ser instrumentos o herramientas (como un pizarrón, una pluma) y las segundas, los signos. Entre ambas encontró semejanzas, dada su capacidad mediadora. De la herramienta dijo: “sirve como conductor de la influencia

humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; deben estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza” (en Wertsch, 1988, pp. 93-94). En efecto, la herramienta conecta la actividad entre las personas y su entorno, así como las personas mismas. Un alumno de Vygotsky, Aleksei N. Leontiev, dirá: “la herramienta media la acción y por consiguiente conecta a los humanos no sólo con el mundo de los objetos. Sino también con otras personas; a causa de ello, la actividad de los seres humanos *asimila la experiencia de la humanidad*” (en Wertsch, 1997, p. 184, cursivas en el original). Es decir, al usar una herramienta, como un martillo, no sólo se hace uso del martillo sino de una larga historia de actividades que al martillo se le endosan, verbigracia, que sirva como arma mortal o como fuente de amenaza o apoyo para otra acción. Siguiendo esta lógica, en su método genético planteaba un problema a resolver, por ejemplo con infantes, e introducía instrumentos mediadores que ayudaran a la resolución de dicho problema, esa fue una aportación. En dicho sentido, “el agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúan en conjunción con instrumentos mediadores” (Wertsch, 1991, p. 50).

Un instrumento mediador que ha impactado grandemente la cultura es la escritura, la cual ha sido de especial relevancia en la edificación del conocimiento y la memoria de las sociedades. Tomemos como ejemplo este caso: “las incisio-

nes primarias que nuestros antepasados hacían en un árbol, los nudos que se hacían para recordar, vienen a ser los antecesores de nuestra escritura actual” (Vygotsky, 1931, p. 259). Tenían la misma función: convocar al recuerdo. La escritura va constituyendo y ampliando, entre otros procesos psicológicos y ámbitos de la cultura, la memoria. De hecho, se puede aseverar que “la escritura surge como guarda del recuerdo” (Lampolski, 2009, p. 80). La escritura posibilita a tal proceso psicológico superior, la memoria, desdoblarse, desplegarse en conmemoraciones y celebraciones de eventos considerados importantes. La escritura, con imprenta de por medio, siglos después, posibilitó el mantenimiento de sucesos pasados significativos para una cultura o sociedad: el conocimiento en libros. Los libros, en cierta medida, han sido una especie de recipiente donde se guarda lo que no se quiere olvidar, lo que se desea comunicar y lo que un grupo o sociedad anhela recordar. Contribuye al ensanchamiento del conocimiento, pasado y presente, traducido más tarde en enseñanza escolar.

Ahora bien, se plantean tres ideas sobre la herramienta y el signo. Una, existe una analogía entre herramienta y signo, y es su función mediadora. Segunda, hay una diferencia, pues orientan de manera distinta la actividad humana: “la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad”, se encuentra “*externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio

a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza” (Vygotsky, 1932, p. 91, cursivas en el original). El signo, por su parte, “no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo por consiguiente está *internamente* orientado” (Vygotsky, 1932, p. 92, cursivas en el original). Tercera, hay un vínculo ontogenético y filogenético: “el dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre” (Vygotsky, 1932, p. 92). Sobre la herramienta y el signo, al final, dirá que el uso de medios artificiales, esto es la forma mediada, modifica esencialmente las funciones psicológicas, al tiempo que “el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas”, de esta forma “podemos emplear el término de función psicológica *superior*, o *conducta superior*, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica” (Vygotsky, 1932, p. 92, cursivas en original).

La mediación o actividad mediada, ya fuera con herramientas o signos, es una de las contribuciones de Vygotsky para la comprensión de la vida mental en la cultura: “la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir,

etc.), es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere”, por lo demás, “el signo actúa como un instrumento lo hace en el trabajo” (Vygotsky, 1932, p. 88). Las herramientas psicológicas son sociales, culturales, no individuales, provienen, en muchos de los casos, de un desarrollo histórico-cultural. Las personas acceden a esas herramientas debido a que se encuentran en un medio sociocultural que lo permite, se apropian de ellas: herramientas psicológicas más semióticamente orientadas, como el lenguaje, esquemas, técnicas mnemónicas, arte, entre otras.

En esta caso, a nuestra ayuda puede venir Charles Sanders Peirce (citado en Fernández-Christlieb, 1994, p. 53), para quien un signo es “una cosa que está para alguien en el lugar de otra cosa bajo ciertos aspectos o capacidades”, algo similar a lo que Mijail Bajtín (1979) señala: un signo es algo que representa otro objeto o suceso distinto para alguien, por ejemplo hablantes. Vygotsky (1932) habla de los sistemas de signos, como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, también pudiera ser el sistema numérico, y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales, o bien, como mediadores de la acción humana. Pongamos un ejemplo, los niños que emplean tarjetas con colores para relacionar éstos con objetos, las tarjetas ayudan, en cierta edad, a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras sígnicamente apoyan la resolución de un

problema particular. Tales herramientas y signos benefician al mediar la acción con los demás o con uno mismo, lo cual constituye un tipo de mediación. Otro tipo lo representa el lenguaje. pondrá especial énfasis y fuerza en esa forma verbal, que en el caso de los adultos guía buena parte de su actividad.

Al paso del tiempo, nuestro autor puso un mayor énfasis en el significado y la comunicación de los signos. Señaló que “la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean”, es en ese sentido que “un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos” (Vygotsky, en Wertsch, 1991, p. 51). No obstante, debemos señalar que existe una diferencia significativa entre el signo y otras herramientas; los instrumentos de producción, en tanto son usados en tareas y tienen cuerpo físico, para su uso carecen de significado. El signo vehiculiza significados, es su tarea.

Los signos externos se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo al interiorizarse: autodirigen y regulan la conducta y el pensamiento de las personas. Los procesos psicológicos superiores, como la memoria y el pensamiento, se encuentran mediatizados por signos que los organizan y dirigen. Por pasos, lo anterior se representaría de la siguiente manera: Primero, la regulación de la

acción de la gente llega de fuera, es externa, la orientación proviene del mundo, de la cultura; en un segundo momento, la regulación es interpersonal, de tipo díada: el adulto organiza la actividad del infante; en un tercer momento, el signo hablado se internaliza y regula la actividad de manera intramental. Dicha reconstrucción en el plano del dominio personal no se despliega de forma mecánica ni automática, ocurre, por ejemplo, como en el caso del lenguaje. Los aspectos del lenguaje desplegados en el mundo externo se llevan al plano de la regulación para sí (egocéntrico es llamado), es decir, es un lenguaje como el soliloquio, donde uno es su propio destinatario. Surge cuando el infante habla aunque no se dirige a alguna otra persona, sino que es un lenguaje para sí, o cuando se mueven los labios ante el ruido externo que imposibilita la concentración, y el habla es para uno. Sólo después este lenguaje egocéntrico se mueve al plano del pensamiento (Vygotsky, 1932). Aún en este nivel, el interiorizado, cuando el infante se habla a sí mismo a manera de monólogo, reproduce diálogos del mundo externo, tiene pautas sociales interiorizadas. Los adultos lo hacen cuando por la mañana planean su día, y no emiten sonido alguno, lo están pensando.

En esta perspectiva, al usar una palabra se hace presente toda la carga cultural inscrita en ella. Piénsese en la palabra “psicología”, en todo lo que representa: primero se encuentra en el mundo, en la esfera social e imaginaria, dando cuenta de una especie de magos de la mente; en un segundo momento, alguien nos la

comunica con todo y su carga; y en un tercer momento la manejamos en el terreno práctico para designar a alguien o algo. Como todo signo, dicha palabra no sólo designa un objeto, va más allá, pues transmite un contenido cultural (Eco, 2000). Usamos ciertas palabras y no otras para, por ejemplo, designar el mundo, sus habitantes y sus relaciones.

Con base en este entramado, Wertsch (1997) amplía tales nociones, al aludir los *juegos de herramientas* para afirmar una relación entre procesos psicológicos y lo sociohistórico y cultural, tal acción posibilita ensanchar el conjunto de opciones a las cuales las personas y grupos pueden acudir para enfrentar ciertas situaciones, como la manera de comunicarse en determinada situación o de moverse en ciertos escenarios, esto es saber qué decir en un congreso y qué en la casa, y comportarse de una manera en el primero y de otra en la segunda. De esos elementos parte el autor para argumentar la historicidad de ciertos contenidos, para determinar el por qué un grupo pone atención en ciertas formas de conocimiento y lenguaje y no en otras; limitar sus posibilidades a ciertos espacios, o elegir una entre tantas formas para comunicar un acontecimiento. Elegimos ciertas palabras y no otras para hablar con nuestros familiares, verbigracia, en una discusión científica no se suele hablar con frases de sentido común o jerga coloquial.

De esta forma, Wertsch (1997) propone los denominados “textos verbales complejos”, es decir, “descripciones y explicaciones de sucesos

que evolucionaron sociohistóricamente”, y que llevan a realizar ciertas narrativas de una forma y no de otra. Ahí pueden incluirse desde los reportes científicos o la manera cómo se escribe una ponencia o un libro; los reportes policiales y las formas cómo se presentan las notas informativas; o cómo se narran los sucesos en la vida cotidiana, por citar algunos casos. Todos estos textos, aunque de distintos géneros, tienen “prescripciones estrictas” para narrar y otorgar verosimilitud a lo que se intentan exponer, describir o explicar. De tal modo, hay ciertos contenidos y referencias que deben tener los libros, como la bibliografía o las notas a pie, y otros distintos se utilizan en los policiales, como los testimonios; de la misma manera, se omiten algunas cuestiones en los reportes científicos y en los noticiarios. Tales conforman las reglas de juego para las distintas formas narrativas. Existen diversas formas de decir y de presentar; en el caso de los reportes policiales y los noticiarios, pueden fincarse en rumores o imágenes; y en el de los libros o los reportes científicos, se basan en las hipótesis o en la argumentación lógica. En la vida cotidiana se permite cierto desorden, en cambio, el ámbito científico lo rehúye.

Con base en esta tesis, ampliar las posibilidades de elección de mediaciones en determinadas situaciones se ha nombrado como “concepción optimista de la cultura”, a saber, plantea que los grupos tienen “un grado de elección” de los medios a utilizar cuando realizan una actividad. De esta manera, en el juego de herramientas, “un grupo se acerca al

entorno de una tarea que requiere una función mental (por ejemplo, la memoria) de una manera tal que cuenta, por lo menos en principio, con múltiples opciones diferentes para tratar con ella” (Wertsch, 1997, p. 185). Hay “fuerzas” que dan forma a ese uso, y son sociohistóricas. Un ejemplo que puede reafirmar lo anterior es el de las estrategias que se usan para recordar. El caso es el de un infante de seis años que ha extraviado un juguete y solicita ayuda a su papá. “El padre pregunta dónde lo vio por última vez; la niña dice ‘no puedo recordar’. Él hace una serie de preguntas: ‘¿lo tenías en tu habitación?, ¿afuera?, ¿al lado?’, ante cada pregunta la niña responde ‘no’. Cuando él dice ‘¿en el coche?’, ella responde ‘creo que sí’, y va a recuperar el juguete” (Tharp & Gallimore, en Wertsch, 1991, p. 45). La interrogante aquí es, quién recordó: la niña o el papá. La respuesta es, los dos: y las formas o estrategias para recordar serán utilizadas por la niña con el paso del tiempo, pero tales estrategias tienen su origen en el plano social, en la relación con su padre y de éste con la cultura donde se encuentra inmerso. Se va de lo intermental a lo intramental, de lo cultural a lo personal. Ya que las actividades prácticas se realizan con ayuda o están guiadas por el lenguaje y el intercambio, podemos hablar del diálogo.

La base del intercambio: el diálogo

La unidad de análisis o de trabajo para Vygotsky (1932) y su escuela era la diada o la acción mediada. Para Mijail Bajtín (1979) la unidad de análisis era el enunciado, en tanto que

es “la verdadera unidad de la comunicación”. Desde ahí se posiciona, “el *habla* puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del *habla*. El *habla* está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir” (en Wertsch, 1991, p. 69, cursivas en el original).

En su momento Bajtín también habló de “translingüística”, que sería el equivalente de lo que ahora se conoce como “pragmática” o “análisis del discurso”, si incluyeran su noción de “voz” y “dialogicidad”. La voz, esa palabra emitida, ese discurso pronunciado, esa narrativa expresada, ligada al enunciado, es quien habla, conciencia incluida: tono, contexto, intención, visión del mundo, punto de vista, y aplica tanto para la comunicación oral como para la escrita. Tal voz, que debería decirse voces, se encuentra inscrita en un medio social, al menos la voz del que habla y la voz de aquel al que se le dirige; encontramos, entonces, una vinculación entre las voces. Cuando dos voces o más entran en contacto, se vinculan, se presenta la significación; antes no la hay. Se da cuando se presenta la “direccionalidad”, dirigirse hacia el otro. En consecuencia, cuando una palabra, oración o voz se orienta hacia alguien, hacia otra voz, se tiene un “enunciado completo”. Y en la cadena de la comunicación verbal, el enunciado es una pieza (Wertsch, 1991). Los enunciados son, en sentido estricto, también respuestas a otros enunciados, pensados y expresados, y llegan a ser en diver-

sas ocasiones contraargumentos a determinados argumentos planteados, tipo retórica de los griegos (Billig, 1987).

La voz que se expresa puede tener interlocutor físicamente presente, público, audiencia, imaginada o real, en el presente o en el futuro, que bien puede ser el caso de las biografías o de ciertos textos pensados para próximas generaciones. En tal caso, el enunciado da cuenta no únicamente de quien enuncia, sino de a quién se responde, por el tipo de respuesta que se da a otro enunciado. Se sabe en qué tono o de qué manera responder si es pregunta, ofensa, afirmación, etcétera. No es el mismo tipo de respuesta que se ofrece ante una pregunta esgrimida en una sobremesa, que la enunciada en un congreso académico o en una clase. En este caso, existe interés en quien produce un enunciado o discurso y en a quién se dirige, es decir, la direccionalidad. Los enunciados involucran al menos dos voces, lo que da paso al diálogo. El diálogo es una de las categorías de mayor relevancia en el ámbito de la comunicación (Bajtín, 1979).

En ese sentido, un presupuesto para los enunciados y las voces es el constructo bajtiano de dialogicidad. Dice Bajtín que “el enunciado está lleno de *armónicos dialógicos*” (en Wertsch, 1991, p. 73, cursivas en el original). Al respecto, otro autor de esta escuela, Valentín Voloshinov (1929, p. 142, cursivas en el original) dirá: “comprender un enunciado ajeno significa orientarse respecto de él, encontrarle un lugar apropiado en un contexto correspondiente”, así,

“por encima de cada palabra de un enunciado que vamos entendiendo formamos una especie de estratos formados con nuestras propias palabras de respuesta”, en consecuencia, “cuanto mayor es su número y cuanto más importantes son, tanto más profunda y sustancial es la comprensión”. En ese sentido, “*toda comprensión es dialógica*”. La dialogicidad es intercambio de voces y enunciados, que se animan uno a otro y se da, sobre todo, en la comunicación verbal directa cara a cara; ahí se presenta la comprensión (Bajtín, 1979, 2000).

Un diálogo es sobre todo alteridad, juego de relaciones sociales entre alguien que habla y otros que escuchan o igualmente hablan. Hablamos y realizamos una acción mediada, en este caso por una herramienta: el lenguaje, los signos. Dichos signos inician, en lo aquí suscrito, por la palabra: “las unidades del discurso interno son ciertas *totalidades* que en algo recuerdan los párrafos del discurso fonológico o bien enunciados enteros”, no obstante, “lo que más traen a la memoria son *las réplicas de un diálogo*. Por algo el lenguaje interno fue conceptualizado ya por los pensadores más antiguos como un diálogo interno” (Voloshinov, 1929, p. 66, cursivas en el original). A eso se le denomina llanamente pensamiento (Mead, 1934). Quizá por ello Vygotsky (1934) se interesaba en el estudio del habla, para dar con el pensamiento y la conciencia, al respecto dirá: “el estudio del pensamiento y el lenguaje es una de las áreas de la psicología en que es particularmente importante una com-

prensión clara de la relación entre las diversas funciones psíquicas” (p. 49).

Así, el autor plantea el origen social de la actividad mental de las personas. Lo que en algún momento se señaló como actividad individual, este autor le otorgó una interpretación cultural. La actividad mental tiene vida en un entramado social, en un marco cultural; hay relaciones sociales internalizadas, es el caso del lenguaje, el pensamiento y la conciencia: “la dimensión social de la conciencia es primaria en el tiempo y en los hechos. La dimensión individual de la conciencia es derivativa y secundaria” (en Wertsch, 1991, p. 30). En el caso de Bajtín y su escuela no será distinto, y en ese sentido, la conciencia denominada personal es conciencia dialógica, porque está mediada por el lenguaje, por los signos, toda vez que están presentes otras narraciones, voces o conciencias a las cuales nos dirigimos o escuchamos. El fenómeno del dialogismo oculto, distinto de la polémica oculta, es relevante en los siguientes términos:

Imaginémonos un diálogo de dos en el que las réplicas del segundo interlocutor se omiten de tal manera que el sentido general no se altera. El segundo interlocutor está presente invisiblemente, sus palabras no se oyen, pero su huella profunda determina por completo el discurso del primer interlocutor. A pesar de que sólo habla una persona sentimos que se trata de una conversación, y una conversación muy enérgica, puesto que cada palabra presente reacciona entrañablemente al

interlocutor invisible, señalando fuera de sí misma, más allá de sus confines, hacia la palabra ajena no pronunciada. (Bajtín, 1979, pp. 287-288).

Efectivamente, en torno a lo que decimos, la mitad de lo dicho alguien más lo ha enunciado o proviene de ese alguien; hablamos dirigiéndonos a alguien más o respondiendo a alguien más. El enunciado es, en este caso, una unidad concreta de la comunicación verbal, y lo es en una relación en un contexto extraverbal, y tal contexto forma parte del enunciado conformando su sentido y estructura. Igual que ocurre en Vygotsky, para Bajtín el lenguaje es una práctica social. Piénsese en la forma antigua de los coloquios: el simposio era un diálogo festivo (Bajtín, 1979).

El diálogo es el mecanismo donde lo social se incorpora a la conciencia y al texto. Nuevamente, de relevancia es la palabra en Vygotsky (1934) y el enunciado en Bajtín (1979), ahí se encuentra el sentido, como unidad comunicativa surge ahí el sentido: “el acto de enunciar consiste en el pasaje del pensamiento o del lenguaje interior a la expresión verbal, al enunciado real, y por lo tanto –así definida– la enunciación es una categoría psicolingüística” (Silvestri & Blanck, 1993, p. 49). Y eso que se piensa debe exteriorizarse; lo que sé, veo, siento, quiero y amo, no se atraviesa por la línea de la comprensión, “sólo lo que todos los hablantes sabemos, vemos, amamos y admitimos, aquello en lo que todos estamos de acuerdo, puede volverse parte sobreentendida del enunciado” (Bajtín citado en Silvestri & Blanck, 1993, p. 50). Luego en-

tonces, el contexto de Bajtín es un horizonte temporal y espacial, y la comunidad a la cual se inscriben los hablantes, contexto social, pues el sentido que le otorga la gente a ciertas palabras viene dado por el contexto social y cultural. Los hablantes tienen ciertas adscripciones: edad, sexo, familia, profesión, ciudad, etcétera; comparten contextos, se acompañan de una determinada cultura.

Ahora bien, si el signo “refleja” de cierto modo la realidad, se impacta de una visión de la realidad cargada de ideología, en ese caso el signo es también ideológico, comunica cierta carga de ideología, es decir, se interpreta esa realidad que se dice refleja el signo, y se interpreta en el intercambio comunicativo. Se comunica ideología. En ese tenor, un enunciado tiene significado y signo, signo que posee una orientación valorativa. Los signos vehiculizan ideas sobre la realidad que anuncian, y muchas de esas ideas vienen con carga ideológica, ello porque las expresiones surgen en un contexto socio-histórico y político y llegan a expresar el punto de vista de un grupo social en particular. Puede pensarse en la palabra “indio” o “negro”, que designan en sociedades sometidas o colonizadas un ámbito de menosprecio o sumisión. Siguiendo a Bajtín, Silvestri y Blanck (1993, p. 56) señalan: “cuando incorporo a mi conciencia un signo, lo incorporo ya empaquetado con la valoración social, con el punto de vista de un grupo determinado, aun cuando no necesariamente pertenezca a ese grupo” o “ya se hayan extinguido las circunstancias objetivas

que generaron dicha valoración”. Ahora bien, es cierto que en un signo, en una misma palabra, puede manifestarse un entrecruce de sentidos: no es el mismo sentido que tiene la palabra “negro” entre afros que entre una comunidad de blancos; o la palabra “indio” para aquellos que reivindican los derechos de los pueblos originarios o para una empresa trasnacional sin interés en los derechos de los habitantes originales. El mismo caso se presenta para el sentido de la palabra “burgués” en Occidente o en un ámbito socialista (Bajtín, 2000), o la palabra “burro” en el ámbito escolar.

Por lo demás, en esta perspectiva, la ideología no es la falsa conciencia, al estilo de la ortodoxia marxista, sino un sistema de ideas socialmente determinadas, una especie de sistema de valores y perspectivas sociales. Puede, asimismo, hablarse de ideología cotidiana: “todo el complejo de las sensaciones cotidianas –aquellas que reflejan y refractan la realidad social objetiva– y las expresiones exteriores inmediatamente ligadas a ellas” (citado en Silvestri & Blanck, 1993, p. 58). Hay ideología o signos ideológicos. Un ambiente ideológico estaría poblado por signos ideológicos diversos, lo mismo de religión, filosofía, arte, ciencia, cotidianos, que es en donde finalmente nos encontramos día a día. La realidad se presenta ante nuestra conciencia en ciertos momentos históricos, y en momentos determinados, algunos objetos y propiedades cobran interés en la atención de ciertos grupos. Tales objetos se impregnan de significado y de ideología, y se vuelcan al

intercambio comunicativo. Ello también nos va constituyendo, la acción comunicativa, la mediación de la acción.

Para hablar de acción mediada, retomando la noción de “acción comunicativa” de Jürgen Habermas, Wertsch (1991) postula la interacción de al menos dos personas, una díada, que habla y actúa, que se relaciona verbal o extraverbalmente. Tratan estas dos personas de comprender la situación donde actúan, hablan y dan cuenta de sus planes para poder así coordinar sus acciones mediante un acuerdo. La interpretación en este caso es clave, pues lleva consigo la negociación de la situación y cómo se ha de comprender mutuamente. En este marco podemos incluir el contexto.

Lo dicho en contexto y lo enunciado en descontexto

La función primaria del habla y del diálogo es la comunicación. Dicha comunicación se presenta en un contexto determinado, en condiciones particulares. La palabra “gallo” cobra su sentido en el contexto de una frase y de una situación: “vamos a dar gallo”, en una situación de romance y relación, cobra su sentido de serenata; “voy a comprar un gallo”, en una situación de ponchadura de llanta tiene el sentido de llanta de refacción; “se cree muy gallo”, en una situación de pleito, tiene sentido de valiente; “trae la comida para el gallo”, en un contexto de campo se refiere al animal.

Bien. Ahí está el contexto: frase, situación, enunciado, dirá Bajtín. Y de eso ha tratado más o menos hasta aquí el presente trabajo.

Que a su vez es de lo que trata, inicialmente, el lenguaje. Al asumir una visión filogenética, podemos afirmar que “el lenguaje surgió en el proceso del trabajo, en la empresa encarada grupalmente y la comunicación engendrada por ésta”, y “los primeros signos tenían un carácter totalmente *simpráxico*: su significación era inseparable de la situación concreta en que se encontraban. No tenían significado” (Silvestri & Blanck, 1993, p. 61, cursivas en el original). Se encontraban en un contexto empírico, no estaban descontextualizados. Después se estabilizaron, se endurecieron los referentes de las cosas más relevantes para los grupos, se fijaron. Por eso ahora hay que ir del otro lado, al descontexto, ahí donde no hay referencia empírica o experiencial. Ese es el proceso social que sigue.

Los signos denominados conceptos van de la contextualización a la descontextualización. La palabra ideología es introducida por Antoine Destut de Tracy en 1801, quien la refirió como “el análisis de las sensaciones y las ideas”. No es que él la haya inventado, como suele hablarse individualistamente de la creación de los genios, más bien permeaba en el ambiente de ciertos grupos de la época, aquellos que le otorgaban un rango superior a la razón y no a los prejuicios, a lo divino o a la superstición. El grupo de que participaba analizaba las ideas, y en ese contexto sociohistórico surge la expresión de ese signo alrededor de una idea. Los iluministas, de los primeros en usarla, lo hacen en beligerancia contra los poderes feudales. Tiene un tipo de valoración en ese contexto. De tal modo, en

la época napoleónica tiene otro valor el mismo signo, otro sentido, pues el conflicto de los poderes imperiales con los “ideólogos” era frontal, por consiguiente, el signo cobra una factura negativa, y así por caso Napoleón los acusa de no tener contacto con la realidad (Abbagnano, 1961). Con el cambio de sentido, de contexto a descontexto se va trazando la idea. Esa es una manera, como la idea de enajenación en Marx (1932, pp. 42-44), esa denominada desvinculación en el proceso de producción. Tal desvinculación es punto central. Otra forma puede presentarse al ir del diálogo al monólogo. Sobre el diálogo Lev Yakubinskii dirá:

De acuerdo con una *forma de interacción humana directa* (*‘cara a cara’*), tenemos *formas de interacción verbal directas* que se caracterizan por una percepción visual y auditiva directa del interlocutor. De acuerdo con la interacción indirecta o mediada, tenemos el área del habla, por ejemplo, una forma de expresión escrita. De acuerdo con formas alternativas de interacción que implican una sucesión relativamente rápida de acciones y reacciones por parte de los interlocutores, tenemos una *forma dialogada* de interacción social verbal; de acuerdo con las formas de influencia *prolongadas* o *interminables* en la interacción social, tenemos una *forma monologada* de expresión verbal. (citado en Wertsch, 1988, p. 102, cursivas en el original).

Esta larga cita puede clarificarse si se considera que el diálogo es anterior y más “natural”; el monólogo es una forma más complicada, en ocasiones superior y posterior, que se puede manifestar en el lenguaje escrito, por ejemplo. En el diálogo cotidiano se es menos explícito que en el monólogo; esa necesidad de explicar al máximo las formulaciones lingüísticas en el monólogo escrito surge no sólo por la ausencia de intercambio verbal que permita abreviaciones compartidas en situaciones conocidas, sino también por la ausencia de un contexto comunicativo compartido por el lector. A manera de ilustración: 1) en un salón de clase no hay un contexto comunicativo adecuado para que se dialogue un escrito académico; 2) en un salón de clases hay un monólogo, en el sentido de Yakubinskii, toda vez que se necesita explicitar mucho más que en un diálogo o conversación cotidiana. De ahí el reconocimiento de un elemento en la falta de entendimiento y comprensión.

Conocimiento o masa apercebida decía Yakubinskii: cuanto más tienen en común los hablantes en un intercambio o diálogo, más fácilmente comprendemos y percibimos su habla en la conversación, además, el habla de nuestro interlocutor puede ser incompleta pero abunda en pistas, señales, signos que el contexto y la cultura proporciona. Donde se comparten códigos, formas, tonos, voces, pensamientos, lo explícito es menos probable, menos manifiesta: “si todo lo que queremos expresar estuviera contenido en los significados formales de las

palabras que usamos, tendríamos que usar muchas más palabras de las que en realidad usamos para expresar cualquier pensamiento”, puesto que “hablamos únicamente mediante el uso de las claves necesarias” (Yakubinskii, citado en Wertsch, 1988, pp. 102-103). Esto lo reconoció Vygotsky (1934), al señalar que autores como Yakubinskii y Polivanov pusieron acento en la “percepción compartida”, visión del mundo, de las partes que se comunicaban, lo cual era una necesidad para el diálogo cotidiano. El diálogo formal requiere más palabras de las que usamos ordinariamente para charlar con nuestros semejantes. De esta suerte concluía, “es natural que hablemos por insinuaciones” (p. 217).

Por otro lado, el lenguaje puede usarse en el pensamiento abstracto de una manera descontextualizada, pues el desarrollo conceptual es una forma de descontextualización. Cuando Jerome Bruner (1997) expresa que la cultura nos dota de instrumentos para organizar y entender nuestro mundo de manera comunicable, está hablando, entre otras cosas, del lenguaje, del significado como base para el intercambio, y la mente se apoya en sistemas simbólicos de un entramado cultural. En medio se encuentra el lenguaje, que denomina “referente a distancia”, toda vez que no requiere de lo concreto de la experiencia ni del contexto para dar cuenta de lo que se intenta comunicar, por ejemplo, la Independencia o la Revolución mexicana; no hay que estar en situación bélica para comprender dichos eventos, ni tampoco haber atravesado por ella. Hay un significado que la cruza y eso se

comprende. Somos la única especie que enseña de manera significativa, y eso va configurando el pensamiento, la mente. Pues bien, la vida mental se forma y vive en común y se conforma con la ayuda de códigos culturales, tradiciones, normas, etcétera. No obstante, hay algo que denominamos pensamiento abstracto, alejado de lo concreto, y ese no requiere contexto; a eso más bien se le denomina descontextualización. En psicología social Henri Tajfel (1981) le nombra “categorización social”, ese proceso de unificación de personas, objetos o sucesos sociales en grupos o categorías que conforman las creencias y el pensamiento social, es ésta una manera de la generalización. Otra manera se denomina silogismo, otra más razonamiento científico. En sí, son diversas maneras de la descontextualización.

Todo lo anterior no es protervo, si se piensa que, como hemos venido diciendo, la palabra y el diálogo tienen una direccionalidad hacia la comunicación. Pues bien, “la verdadera comunicación requiere significado (generalización), tanto como signos”. Cierto, si se quiere dar cuenta de la experiencia o el pensamiento de uno ...es obligatorio relacionarlos con alguna clase o grupo conocido de fenómenos. Tal referencia, sin embargo, requiere ya la generalización. Por tanto, la comunicación presupone la generalización y el desarrollo del significado de las palabras; así pues, la generalización se hace posible en el curso de la comunicación. Las formas superiores, específicamente humanas, de

comunicación psicológica son posibles porque el hombre refleja la realidad a través de conceptos generalizados. (Vygotsky, 1934, p. 53).

El ser humano realiza actividades en el plano inmediato y contextual, pero puede hacerlo asimismo en planos más abstractos, desvinculados. Las herramientas posibilitan que eso suceda. De hecho, cuando la gente fabrica herramientas lo hace con un fin, para algo, la atención y la conciencia se encuentran, entonces, en otro ámbito o dirigido hacia un fin, un cambio en la casa, escuela o escenario por ejemplo, es llevado a cabo haciendo uso de herramientas. Tal utilización es un acto de mediación, pues son instrumentos para que la acción de la gente se dirija hacia otra cosa, como solucionar un problema, lo cual implica una ruptura con lo inmediato y el contexto de acción.

La descontextualización de los instrumentos de mediación juega un papel relevante, en especial si se piensa en cómo trata lo histórico-social y la ontogénesis: “esta forma de descontextualización es posible a causa de uno de los elementos potenciales latentes en el lenguaje: el potencial de los tipos de signos y de sus relaciones sistemáticas para ser utilizados como elementos de reflejo” (Wertsch, 1988, p. 225). En la escolarización, se pueden ver manifestaciones de la descontextualización, como ocurre con los estilos discursivos y procesos sociocognitivos que se encuentran atravesados por los instrumentos de mediación.

Para ahondar en la falta de contexto en la comunicación, hay que traer a colación lo que señala Umberto Eco (2000), a saber, una expresión no designa un objeto en particular sino que transmite contenidos culturales, no referentes sino ideas, no lo concreto y particular, como otros autores señalan. Consideran necesario “liberar al término ‘referente’ de toda clase de hipotecas referenciales” (citado en Silvestri & Blanck, 1993, p. 45). Luego entonces, esta descontextualización puede llevar a la clase de género, ciertas abstracciones y generalizaciones, cosa que para otros semióticos no es viable porque imposibilita la comprensión y el diálogo. Pero ahí hay ya descontextualización que se manifiesta, por ejemplo, en el ámbito de la educación.

Construcción social del conocimiento

En la misma línea argumentativa, para varios autores de esta escuela sociohistórica, las narrativas que usan las personas en situaciones concretas son relevantes. Los distintos grupos sociales tienen un acceso, sino ilimitado sí amplio en las arenas del lenguaje, de los discursos, para construir su realidad y dar cuenta de ella. Los construccionistas sociales (Gergen, 1994) saben al respecto, sobre todo, cuando indican que las distintas formas de hablar dependen del mundo en la medida en que aquello que se dice se encuentra “enraizado, o basado, en lo que los hechos del mundo” permiten decir; asimismo, lo que se toma como naturaleza del mundo “*depende de nuestras formas de hablar de él*”.

En tal caso:

No es sólo que se pueda decir que ambas cosas son ciertas, sino que se deben afirmar las dos, pues deben su existencia separada a su interdependencia... si bien se debe decir sobre las circunstancias sólo lo que los hechos permitan, la naturaleza de tales hechos es tal que permite afirmar dos verdades opuestas. (Shotter, 1990, p. 142, cursivas en el original).

Como ocurría con los retóricos griegos del siglo V a. C., cuando existían dos puntos de vista igualmente válidos ante una situación, como bien esgrimía ese gran retor y hacedor de frases, Protágoras (Billig, 1987).

En la vida cotidiana se busca la comprensión mutua y se comparte saber. En la vida cotidiana si queremos entender el sentido de lo que se habla en una conversación hay que tener una idea de lo que se quiere decir, y para ello hay que estar inmersos en un marco común, proporcionado por la cultura y los grupos a los cuales adscribimos. De tal forma se puede saber qué esperan las personas con sus transacciones lingüísticas. En efecto, el lenguaje coordina la acción humana; “hablado y escrito, representa el modo de coordinación más rico en matices, más sofisticado y con mayores potencialidades múltiples, que tenemos a nuestra disposición para el desarrollo de las relaciones, la cultura, y una sociedad viable”, además, “representa uno de los medios principales de producción de significados, mediante el cual se articula y se

evalúa el mundo. Es mediante el lenguaje que alcanzamos a ser construidos como ser humanos” (Gergen, 2015, p. 68). La cultura como marco mayor nos suministra guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, qué decir, cómo decirlo, y también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo ha dicho Jerome Bruner (1997), la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura, y con cierta ideología de reproducción que, como ya vimos, atraviesa los signos.

En efecto, nuestra habla o las acciones que realizamos están inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos, de tradiciones y normas que la sociedad nos provee. Pero no es homogénea la manera de hacerlo, claro está. Hay diversidad, hay multiplicidad, existen grupos, hay comunidades de hablantes; las personas pertenecen a una o varias de estas comunidades. El lenguaje social es usado por distintos grupos a su manera, sacerdotes, académicos, abogados, literatos, etcétera, que tienen una variante del lenguaje, del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas maneras y ciertas palabras así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, Wertsch (1997) afirma que los grupos tienen acceso a “más de un lenguaje cuando describen y explican tanto sus propias pautas de comportamiento y pensamiento como las de los demás” (p. 186). Con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio, llegan, por ejemplo, a la escuela. Y aquí encontramos un ámbito de investigación educativa.

El aula: compartir conocimiento

¿Por qué a algunos estudiantes, desde primaria hasta universidad, se les complica la comprensión de los discursos en un salón de clases? Desde los años setenta del pasado siglo XX, se viene trabajando sobre la respuesta a esta cuestión. Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes provienen de distintas comunidades de lenguaje, esto es, que pertenecen a grupos disímiles, aunque vivan en la misma ciudad o demarcación. Así, aquellos que provienen de comunidades, ya sea familia, amigos o barrio, donde los discursos y las narrativas tienen poco o nada que ver con los discursos o las narrativas científicas que se expresan en los libros o en el salón de clase, tendrán mayor complicación para la comprensión de este tipo de conocimiento. El lenguaje de la calle es uno y el del salón de clase es otro, el de casa es uno y el de la ciencia es otro. Los discursos de casa se hacen, sobre todo, con palabras, los discursos de la ciencia se hacen con conceptos. Por eso, en muchos casos, el lenguaje que tenemos en casa o con los amigos tiene poco relación con el lenguaje de los libros de psicología, psicología educativa o psicología social, por ejemplo, en los cuales se habla de minorías activas, de “yo, mí, me”, de disonancia cognoscitiva, de psicología colectiva, de representaciones sociales, de zona de desarrollo próximo, de andamiaje, de interpensar, etcétera. De ahí la recurrencia al ejemplo, la analogía, la metáfora, para poder explicar de qué se está hablando.

En no pocos casos, uno se encuentra con estudiantes a quienes les cuesta mucho trabajo comprender una lectura que aparentemente es elemental o básica. Las complicaciones son muchas, es un río de términos revuelto. Con frecuencia encontramos alumnos que desconocen el significado de ubicuidad, etimología, epistemología, hermenéutica, signo, andamiaje, alter, univocidad, etcétera. Si a los estudiantes de licenciatura se les dificulta este andar en el lenguaje, habrá que pensar en los infantes ante un mundo de significados mediado por las palabras y los conceptos.

Así lo hace un grupo de trabajo de la escuela de Loughborough, Inglaterra, donde se encuentran Derek Edwards y Neil Mercer, quienes con base en autores de la tradición vygotskyana, realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1932, p. 49): “los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos”. Ciertamente, “el lenguaje es un instrumento de apoyo para la ejecución práctica, mirar el mundo, comprenderlo y enfrentar dificultades” (Medina, 2007). Con lenguaje se piensa, con lenguaje se instruye para resolver problemas, con lenguaje se crea conocimiento y con lenguaje se comparte. Con lenguaje interpensamos (intermental), pues si al esgrimir una buena argumentación alguien cambia de opinión, con buen discurso se edifican y comparten conocimientos. El lenguaje como condición de posibilidad y en ese sentido el conocimiento como producción social (Flores,

Íñiguez, & Martínez, 2015, en consecuencia, durante la educación se tendrían que enseñar estrategias lingüísticas eficaces para pensar conjuntamente y por separado a los estudiantes.

Desde la perspectiva vygotskyana, “una verdadera comunicación, entendida como intercambio de signos, sólo puede manifestarse cuando los participantes del intercambio comparten un sistema convencional, es decir, simbólico” (Medina, 2007, p. 66). En tanto que la educación bien puede ser vista como un proceso comunicativo, habrá que hurgar cómo se presenta en un ámbito de educación formal, es decir, de institución educativa; hay que explorar cómo se recibe, cómo se comparte e incluso cómo se controla, cómo se discute, cómo se comprende y cómo se mal comprende o mal interpreta, el conocimiento en clase. Se necesita hurgar el significado del conocimiento para aquel que estudia y para aquel que imparte clases, explorar cómo comprenden conjuntamente la realidad. Necesitamos indagar si hay base mutua de comprensión y de conocimientos. Compartir conocimiento implica, asimismo, que los aprendices aprendan, valga la redundancia a ver el mundo desde nuevas perspectivas, antes no contempladas. Compartir conocimiento conlleva que “dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una... cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes” (Edwards & Mercer, 2000, p. 15). Son las relaciones con personas

más capaces, como un maestro, por ejemplo, las que posibilitan y favorecen un desarrollo y aprendizaje más allá del nivel actual (Medina, 2007).

En esta perspectiva se habla de negociación en el aula, de sopesar los significados de las palabras académicas (conceptos) con las palabras cotidianas (palabras). Su base se encuentra en lo que se ha denominado descontextualización, al hablar de “descontextualización de los instrumentos mediadores”, esto es, que las palabras o unidades lingüísticas se abstraen del contexto comunicativo en que se han empleado originalmente. Tal es el caso de los conceptos académicos o científicos, que tienen una definición y una cierta rigidez, casi opuestas a la lógica de las palabras cotidianas, flexibles, que se ligan a la experiencia o al mundo conocido. En el caso de los conceptos, la relevancia estriba en la relación que mantienen con otros conceptos, además, se presenta una cierta independencia extralingüística; en el caso de las palabras cotidianas, lo que resulta significativo es la relación que esas palabras tienen con la experiencia concreta (Wertsch, 1991, p. 56).

Los significados de los conceptos varían poco, más bien permanecen en distintos contextos discursivos, como ocurre con las definiciones de los diccionarios. La palabra otorrinolaringólogo, ese médico que trata enfermedades del oído, nariz y laringe, se mantiene independientemente del contexto. No ocurre así con la palabra gallo, de uso cotidiano y de sentido disímil, dependiendo del contexto, como ya se

ha visto líneas atrás. Efectivamente, entramos al terreno del sentido y el significado, del cual Vygotsky (1934) dirá:

El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado se mantiene estable en los cambios de sentido. El significado que el diccionario da de una palabra no es más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada. (p. 222).

Contextualizado así, hay que entender la direccionalidad de la negociación: resaltar que tanto académicos como estudiantes recurren al ejemplo, la analogía y la metáfora para entender el significado a partir del sentido. En el caso del conocimiento académico, se trata de transitar sobre la base de la experiencia y de las palabras que lleva el estudiante hacia el uso y manejo de términos técnicos, es decir, conceptos.

El habla, el discurso en el aula, no siempre ha sido un tema de interés para quienes estudian distintos ámbitos de la educación. Puede hablarse de cierta ausencia del análisis del discurso, del habla, de la conversación, de la narración en el

aula, hasta hace poco tiempo. Dar cuenta de las conversaciones en el aula, ahora lo sabemos, es sumamente relevante. Analizando el discurso y la conversación en el aula se puede dar cuenta de, por ejemplo, cómo el orden del discurso en una clase es parte de un orden formal más amplio, pertenece a una estructuración del habla que determina cómo se discurre el conocimiento. Analizar formas discursivas y conversacionales en el aula nos permite adentrarnos en, por ejemplo, otras más comunicacionales de educación y de formación. En la educación importa analizar el discurso y la conversación, su forma, su contenido, lo que se dice, cómo se dice, de qué se habla, qué palabras se usan, así como analizar los marcos no lingüísticos que devienen contextos para el discurso. Se trata de investigar las continuidades del habla y las experiencias compartidas. No obstante, debemos considerar que para analizar lo dicho en el aula, quien registra la comunicación debe ser capaz de interpretar la charla, entender el sentido de lo que los hablantes quieren comunicar, tener un marco común.

Hay interacción social en la vida cotidiana y en el salón de clase. Muchas de las formas de habla en el salón de clase son fórmulas que se usan fuera del mismo, tienen propiedades comunes, tienen lo que se denomina reglas básicas. Tales reglas básicas aluden a los elementos de comprensión que las personas tienen para participar en una conversación, para así dar sentido a lo que escuchan o dicen, por ejemplo, el principio de cooperación, con sus máximas tales

como la calidad, o bien, que se digan cosas ciertas; la cantidad, brindar información; la relevancia; y el modo, ser claro.

Así como hay reglas, hay contexto o marco social donde se despliega la conversación cotidiana y de ahí se toman pautas. La clase es un marco social en el cual se posibilita cierto intercambio de signos. Los tribunales tienen su propio marco de referencia por el cual discurren ciertos contenidos y estructuras discursivas. Los hospitales son otro ejemplo. La escuela tiene sus formas: en una clase hay tres tipos de comprensiones o guiones a considerar: 1) el maestro hace las preguntas; 2) el maestro conoce las respuestas; 3) repetir la pregunta supone error en las respuestas. Además, el maestro habla más y el maestro pregunta más. Preguntar suele ser un mecanismo de control, el maestro pregunta para saber si se le está poniendo atención y checar si están aprendiendo o saben de lo que se habla. En sentido estricto, la mayor parte de las preguntas que realizan los profesores no busca información, más bien, “forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común” (Edwards & Mercer, 2000, p. 62). Si un alumno pregunta algo y el maestro no hace caso es que no formaba parte del guión o de la agenda para la clase; el maestro controla la clase y sabe de qué se hablará y de qué no.

Por tanto, debemos explorar menos las estructuras lingüísticas en sí y más las relaciones entre el discurso y lo que se comparte como conocimiento, es decir, su contenido (de qué se habla), los involucrados (quién habla a quién), para dar cuenta del submundo o microcosmos o subcultura y, por consiguiente, del orden social que ahí se manifiesta. Existen varias razones para intentar este tipo de acercamiento, como retomar o exponer lo que se ha señalado en distintos momentos; en múltiples casos, la interacción discursiva en el salón de clase está organizada para una transmisión controlada del conocimiento. O bien, en el discurso dentro del aula los entendimientos se presentan en un marco o una relación de poder entre maestro y alumnos. El maestro trae consigo una ideología, puede ser una dominante, y los alumnos deben aceptar esa cultura o ideología, así como el conocimiento y las prácticas que de ella se derivan. Otra razón es la que procede del razonamiento de Anthony Giddens:

El análisis del discurso en clase posibilita el mostrar a nivel ‘local’ que ‘las estructuras sociales están constituidas por la actuación humana y, al mismo tiempo, son el medio mismo de esa constitución’, y tal vez mostrar también que los niños de clase media tienen mayor acceso a formas ‘privilegiadas’ de discurso. (citados en Edwards & Mercer, 2000, p. 29).

Se trata de ubicar la información dada y la información nueva; lo que ya se trae y lo que se edifica en ese momento:

Hay realmente mecanismos lingüísticos, utilizados en la presentación de información bien como dada, bien como nueva, pero estos mecanismos no se basan simplemente en lo que los hablantes y oyentes saben realmente, ni siquiera en lo que uno supone que sabe del otro. Se trata más bien de un mecanismo del que se dispone para utilizar en la construcción de un conocimiento compartido, en el acuerdo y en el desacuerdo, en la persuasión y en la retórica, o en cualesquiera otros objetivos que puedan tener los hablantes al decir lo que hacen. (Edwards & Mercer, 2000, p. 27).

El conocimiento compartido asume que existen otras maneras de edificación del conocimiento, como las prácticas sociales, las percepciones, los grafos, diversas formas de interacción social (la conversación es una entre tantas), no obstante, esta perspectiva pone especial acento en las transacciones conversacionales, en eso que se dice, se enuncia en el aula, para mirar desde otra perspectiva. Al hacer uso de otras categorías, de otros conceptos o términos vamos ligando otras maneras de mirar el mundo, una forma distinta de conocer, en especial con los relatos de orden conceptual de los libros que se usan en un aula universitaria, por ejemplo, “estas combinaciones de palabras señalan nexos y vínculos que con anterioridad no eran evidentes, entre las relaciones a las que fueron aplicadas” (Shotter, 2013, p. 85). El lenguaje edifica conocimiento.

Ahora bien, recientemente se ha puesto cierto interés en el lenguaje como parte medular del compartir conocimiento, de hacer comprensible de manera conjunta lo que se enseña y aprende. Quizá no se ha hecho en demasía, pero hay trabajos varios que exploran los supuestos que arriba se han señalado. Aquí se presentan algunos. En un estudio, Candela (2010), desde una visión socio-cultural, analiza transcripciones de clases de termodinámica del tercer semestre de la carrera de física, entrevistas a alumnos y docentes, así como observaciones etnográficas de las prácticas de resolución de problemas y de otras actividades realizadas por los alumnos. Incorpora la perspectiva del actor-red, y se da cuenta de las estrategias que usa el profesor, sobre todo en cuanto a libros y artículos (artillería, le llama la autora), en una dinámica colaborativa donde se incluye a los estudiantes como actores en la construcción del conocimiento.

La necesidad de estudiar el aula desde una perspectiva interdisciplinar, pone atención en la cognición, la cultura y el lenguaje, a saber, la interacción entre profesor y alumno y sus discursos, tal lo plantean en su trabajo Candela, Rockwell y Coll (2009, p. 3). Se señala la importancia de abordar lo que se dice y no se dice en el aula con respecto al aprendizaje. Se convoca a registrar, transcribir y analizar no sólo una clase, sino un tema y un curso completo para tener un nivel macro sobre los discursos en el aula. En otro trabajo, Sánchez y Rosales (2005) hacen una revisión de las contribuciones de cuatro líneas de trabajo en el campo de la práctica educativa,

una de las cuales es la desarrollada por Edwards y Mercer (2000). Los autores reconocen que ha tenido impacto y ha logrado poner en el terreno de la discusión la enseñanza como proceso comunicativo, donde profesor y alumnos colaboran para tener comprensiones conjuntas, esto es, se analiza cómo se utiliza el lenguaje para compartir conocimiento. Otro tanto se hace en el trabajo de Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2008) desde el ámbito de las ciencias naturales.

Pues bien, la perspectiva socioconstruccionista es clave en la parte práctica del trabajo con discurso, dado que “al analizar las construcciones del discurso, focaliza la atención en el lugar donde se produce el discurso a partir de recursos lingüísticos preexistentes y muestran que solo se ponen en uso una parte de todos los recursos disponibles” (Flores et al., 2015, p. 202). El discurso se encuentra aquí orientado hacia la acción, privilegiando, no obstante, las prácticas lingüísticas sobre las no lingüísticas, como ya se enunció líneas atrás. Ahora bien, en el plano empírico, metodológico y de análisis, algunos de los ejes o categorías con los cuales se trabaja en la perspectiva de la construcción social del conocimiento, y que se anclan específicamente en el salón de clases serían los siguientes:

1. Ideologías. La práctica educativa tiene un contexto social, cultural e ideológico en el cual se desarrolla, y ello se puede mostrar en los contenidos de las conversaciones que en el salón de clase se manifiestan. La misma práctica educativa reproduce o cuestiona, según sean el momento y lugar, esa ideología contextual, los

maestros expresan valores de la ideología en la cual están inmersos. Una puede ser la ideología que expresa el maestro, otra la que manifiestan los alumnos.

2. Discursos de poder y control. La ideología que trae consigo el maestro, los valores, las tendencias políticas, de alguna manera inclinan los discursos a interpretar de una manera, y no de otra, ciertos contenidos académicos. Por ejemplo, qué fechas reivindicar en el relato del pasado y qué omitir. Asimismo, en el caso de la comunicación en clase, los gestos y los silencios aportan pistas al respecto. De ahí la necesidad de grabar en video lo que en el salón de clase se comunica. Asimismo, el rol del maestro en la distribución de las participaciones es una manera de tener control en el grupo. El tipo de preguntas realizadas, los temas tratados, los temas que no se abordan. Distintas son las formas que cobra el control en un salón de clases.

3. Implícitos y explícitos. Hay supuestos en este rubro. Los maestros asumen que lo básico es algo dado, que se sobreentiende, y los alumnos deben saberlo; en consecuencia, no se explicitan las reglas, se dan por sabidas. La forma explícita es la que pone de manifiesto las reglas con que se trabajarán las conversaciones en clase, lo cual sucede con poca frecuencia.

4. Contexto y continuidad. Hay dos tipos de contextos: el lingüístico, que precede o sigue a lo que se ha dicho. En el caso de los no lingüísticos, están el tiempo, el lugar, la ocasión, personas implicadas, gestos y comunidad en la cual se despliega la actividad conversacional y dis-

cursiva. En concreto, lo que se conoce y comprende. La continuidad está determinada por las recapitulaciones y los resúmenes en la actividad discursiva, en sí, el desarrollo del contexto en el tiempo.

5. Reglas básicas del habla en clase. Los denominados principios de cooperación: la calidad, es decir, contribución a lo dicho; la cantidad, esclarecimiento en los intercambios; la relevancia, que lo dicho aporte a la conversación; el modo, que sea inteligible lo que se diga. En general, que tenga sentido el discurso que se manifiesta, y que las expresiones sean compartidas; otorgarle sentido al habla en el salón de clase. Los alumnos son centrales aquí. Asimismo, indagar tres supuestos: el maestro hace las preguntas; el maestro conoce las respuestas; la repetición implica respuestas incorrectas por parte de los alumnos.

6. Ritual y principios. Entre los procesos de comunicación que permiten ir delineando el conocimiento compartido se encuentra el ritual, esa manera de proceder que tienen los alumnos, consistente en un tipo particular de hacer las cosas, que requiere una comprensión compartida. Del otro lado están los principios, esos elementos que explican el funcionamiento y proceder de las cosas o cómo se forja el conocimiento. Esos elementos que permiten sacar conclusiones al entender lo práctico y lo comprensivo en este rubro de comunicación y edificación del saber.

7. Contribuciones espontáneas. Las participaciones no contempladas, en cuanto a contenido y temas en el salón, pueden ser alentadas o desaprobadas,

ello depende en buena medida del poder y control que el maestro quiera tener en el aula. En tal caso, se les puede alentar o denegar cuando los alumnos intentan contribuir a lo dicho en clase.

8. Conocimiento mediante pistas. El maestro realiza preguntas y proporciona pistas, que el estudiante debe comprender para que dé con las respuestas. El estudiante, en este caso, está construyendo, con ayuda de señales, el conocimiento. Ahí se muestra el discurso y en parte el conocimiento compartido.

9. Palabras y conceptos. Los discursos expresados en clase cobran forma, al menos, de dos maneras. Las palabras, material con que se hacen los discursos y conversaciones cotidianas, palabras que tienen distintos sentidos según el contexto donde se usen, y que son llevadas así, con disímil sentido, al salón de clases. Y los conceptos, aquellos con que se elaboran, en cierta medida, los discursos académicos y científicos; se espera que el alumno los integre a su conocimiento. Los conceptos tienen un significado independientemente del contexto; muestra de ello son *quantum* en física, *paradigma* en ciencia, *andamiaje* en psicología, *representaciones sociales* en psicología social, por mencionar algunos. Son dos formas de expresar la realidad social y sobre qué se edifica el conocimiento.

10. Negociaciones de significados. Entre las palabras y los conceptos, sentido y significado, se establece una negociación, esto es, para dar con los conceptos hay que usar palabras. De otra manera no se logra la comprensión. Las formas

que despliegan los maestros, y las interrogantes que plantean los alumnos son materiales con que ello se logra. También entre maestros se presenta tal negociación. De ahí la necesidad de trabajar con sus discursos y conversaciones.

Dichas categorías-ejes, entre otras, posibilitan investigar, analizar y reconstruir las formas cómo se comparte el conocimiento. Esa es la tarea, hurgar estas maneras en las cuales el lenguaje se despliega para un mejor entendimiento en el ámbito escolar. De este modo, se dotaría de cercanía lo que en las aulas se narra, lo que se intenta explicar, lo que se pretende compartir, para así saberse partícipes de la edificación del conocimiento; crear comunión del saber, para que lo expresado en la escuela no resulte aburrido, tedioso ni carente de sentido.

Para concluir. Se ha dicho que el habla en el aula está organizada para la transmisión controlada del conocimiento. Desde la perspectiva aquí suscrita, se intenta abordar otra mirada y explorar la construcción social del conocimiento, saber cómo es que dos o más personas pueden establecer a través del lenguaje y sus discursos una continuidad de experiencias que sea en sí mayor que su habla o experiencia individual.

Referencias

- Abbagnano, N. (1961). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Astudillo, C., Rivarosa, A., & Ortiz, F. (2008). El discurso en la formación de docentes de ciencias. Un modelo de intervención.

- En *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(45), 2-14.
- Bajtín, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el Otro)*. México: Taurus.
- Billig, M. (1987). *Thinking and arguing. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, una puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Candela, A. (2010). Time and espace: undergratuate Mexican pshysics in motion. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 701-727.
- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Edwards, D., & Mercer, N. (2000). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Engels, F. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Moscú: Biblioteca de textos marxistas.
- Fernández-Christlieb, P. (1994). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (Coord.), *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 49-107). Barcelona: Anthropos.
- Flores, G., Íñiguez, L., & Martínez, A. (2015). Discurso y materialidad: Pensar las prácticas semiótico-materiales. *Alpha*, 40, 201-214.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2015). La dimensión poética: Posibilidades terapéuticas. En K. Deissler & S. McName (Eds.), *Filos y Sofía en diálogo* (pp. 68-75). Ohio: Taos Institute Publications.
- Lampolski, M. (2009). La teoría de la Intertextualidad y el cine. En D. Navarro (sel. y trad.), *El pensamiento cultural ruso en Criterios I* (pp. 78-145). La Habana: Centro Teórico-Cultural Criterios.
- Marx, C. (1932). *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona: Altaya.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGrawHill.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Sánchez, E., & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción en el aula. En *Cultura y Educación*, 17(2), pp. 147-173.
- Shotter, J. (1990). La construcción social del recuerdo y el olvido. En D. Middleton & D.

- Edwards (Comp.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*, pp. 137-155. Barcelona: Paidós.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Shotter, J. (2013). Wittgenstein y las raíces de la poesía social en las reacciones corporales espontáneas: La tercera esfera. En K. Deissler & S. McName (Eds.), *Filos y Sofía en diálogo* (pp. 84-90). Ohio: Taos Institute Publications.
- Silvestri, A., & Blanck, G. (1993). Bajtín y Vigotsky: *La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1931). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En L. Vygotsky (Ed.), *Obras Escogidas* (tomo III, pp. 247-264). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1997). Memoria colectiva: Cuestiones relacionadas con una perspectiva socio-histórica. En M. Cole (Ed.), *Mente, cultura y actividad* (pp. 183-188). México: Oxford.
- Wundt, W. (1912). *Elementos de psicología de los pueblos*. Barcelona: Alta Fulla.

Recibido el 2 de abril de 2014

Revisado el 15 de mayo de 2014

Aceptado el 19 de agosto de 2015

Estilos de liderazgo y su relación con la motivación en equipos de trabajo de bachillerato

Leadership styles and their relationship with motivation in high school teams

Ivette Alejandrina Quintal Marín
Ana Laura Contreras Abad
Marisa Hernández Tirado
Alejandro Nolasco Mena
Scarlett del Rosario Canto García
Rodrigo Enrique Cauich Sánchez
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de liderazgo de estudiantes de bachillerato acerca del líder seleccionado por ellos mismos en modalidad de equipo y su relación con la motivación que aquel les brinda como integrantes. Se analiza el trabajo en equipo en un contexto educativo porque es una de las herramientas más utilizadas en este ambiente. Se trató de una investigación empírica, cuantitativa, transversal y de campo, en un contexto educativo con estudiantes de dos preparatorias afiliadas a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), con un total de 69 participantes. Los instrumentos fueron el test de Liderazgo de Kurt Lewin, que identifica tres estilos de liderazgo: autoritario, democrático y laissez-faire; y la Escala de Motivaciones (EM1), basada en el Modelo de McClelland, donde se utilizaron los tres tipos de motivación: poder, logro y filiación. Los resultados evidencian que se percibió con mayor frecuencia un estilo democrático, por lo tanto, se mostró una correlación positiva con la motivación de poder; dicho estilo de liderazgo hace que los integrantes se sientan parte importante del equipo, y fomenta su participación para lograr el objetivo esperado. De esta manera, la relación entre el liderazgo democrático y la motivación de poder resulta congruente con la teoría, ya que el estímulo principal para las personas con esta motivación, es su significación dentro del equipo. Se espera que el trabajo proporcione información para futuras investigaciones en el ámbito académico, con el fin de crear estrategias para incrementar la motivación en los estudiantes y su capacidad para trabajar en equipo.

Palabras clave: liderazgo, motivación, trabajo en equipo, bachillerato.

Nota del autor

Ivette Alejandrina Quintal Marín, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); Ana Laura Contreras Abad, Facultad de Psicología, UADY; Marisa Hernández Tirado, Facultad de Psicología, UADY; Alejandro Nolasco Mena, Facultad de Psicología, UADY; Scarlett del Rosario Canto García, Facultad de Psicología, UADY; Rodrigo Enrique Cauich Sánchez, Facultad de Psicología, UADY.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Ivette Alejandrina Quintal Marín, Facultad de Psicología, UADY, calle 60, número 491-A, por 57, colonia Centro, C. P. 97000, Mérida, Yucatán, México.

Dirección electrónica: ivetteqm94@gmail.com

Abstract

This research had the target to analyze students leadership perception toward their own leader team, who also was selected by them, and their relation in high school students from two UADY affiliated schools. It is considered analyze teamwork in an educational context because it is one of the most used tools in this environment. It was an empirical, quantitative, transversal and field research, made in an educational context with 69 participants. The two instruments used were: Kurt Lewin leadership test, which identifies three kind of leadership: authoritarian, democratic and laissez-faire; and the motivations scale EM1, based on the McClelland model by Álvarez, which identifies three motivational types: power, achievement and affiliation. The results evidence show that the most frequently perception was toward the leader with democratic style, with a positive correlation of power motivation. This leadership style makes feel the members fundamental encouraging their participation to achieve their goal, therefore this relationship results congruent with theory, because the principal stimulation to people with this motivation is that they are important to the team. It is expected that the work contributes providing information for future research on the academic area to create strategies for increasing student motivation.

Keywords: leadership, motivation, teamwork, high school.

Actualmente el trabajo en equipo es una herramienta relevante para lograr la integración necesaria en los estudiantes la obtención de resultados, también nos permite desarrollar habilidades como la tolerancia, el respeto y la comunicación efectiva entre diferentes personas y sus contextos. Muchas veces el trabajo en equipo resulta una carga para el estudiante, ya que no se trabaja de manera colaborativa, cada integrante realiza su parte y no se involucra con las de los demás, limitándose entonces a un trabajo en grupo. Su objetivo principal, es, por consiguiente, obtener una calificación numérica alta y culminar con la tarea o proyecto, perdiendo de vista la calidad y el compromiso que debe estar inmerso en un trabajo en equipo (Ángeles, 2009).

Según Katzenbach y Smith (2011), un equipo es un grupo pequeño de personas que tiene

un objetivo en común y metas de desempeño, que mediante habilidades complementarias se comprometen a lograr dicho objetivo en conjunto. Las personas que forman un equipo interactúan de forma verdadera, fortaleciéndose los unos a los otros, es entonces que mediante una interacción eficaz de todos los individuos se crea y aplica un valor añadido que mejora la actuación del equipo (Martínez & Salvador, 2005). Al interactuar los miembros de un equipo, podemos observar que las conductas individuales influyen entre sí para desarrollar una nueva conducta que aparece como el comportamiento del conjunto.

El Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) menciona con gran énfasis que, el alumno egresado de bachillerato deberá contar con las habilidades necesarias

para trabajar correctamente en equipo. Así, el MEFI enfatiza la importancia de desarrollar en los egresados del nivel medio superior las capacidades que les permitan responder a los diversos contextos sociales, tanto locales como nacionales e internacionales. El trabajo en equipo no es sólo una herramienta académica, ya que posteriormente las capacidades desarrolladas con esta estrategia pueden ser utilizadas en asuntos profesionales, es importante ponerla en práctica desde bachillerato y así fomentar las habilidades necesarias (UADY, 2012).

Para Ángeles (2009), un equipo efectivo es aquel que soluciona problemas de manera integrada, corresponde a un cuerpo de personas donde se establecen los objetivos a lograr de manera efectiva, cada uno de sus integrantes muestra el compromiso y la responsabilidad inherente a su rol dentro del equipo, colaboran para lograr vínculos armoniosos con una sana convivencia fuera y dentro de un salón de clases y superar las debilidades para integrarse en una función colaborativa, en ella se escuchan opiniones diferentes y se integran, o bien, es seleccionada la que mejor fundamente la parte lógica y racional del proyecto.

Lussier y Achua (2005) mencionan que una de las características más importantes del trabajo en equipo es el liderazgo. Robbins y Judge (2013) lo definen de la siguiente manera: “la habilidad de influenciar a un grupo de personas hacia un conjunto de metas u objetivos” (p. 368).

Un equipo necesita de un líder efectivo, y que este mismo maneje su autoridad de una manera

democrática. Asimismo, no se puede negar el uso del poder como influyente en las ideas y gestiones de los integrantes (Ramos, 2005). Es de vital importancia que el equipo participe en la definición de los objetivos, para ello es necesario que el líder genere responsabilidad y así cada uno aporte lo necesario. Debe, además, dirigir la comunicación para que todos sean partícipes de los resultados finales; manejar los conflictos que puedan surgir; y ostentar la representación al defender al equipo contra cualquier situación (Acosta, 2011).

A partir de un experimento llevado a cabo por Lewin (como se cita en Torrecilla, 2006), se explica cómo es condicionado el comportamiento de los individuos según diversos tipos de liderazgo. Se definieron tres estilos principales de liderazgo: liderazgo autoritario, liderazgo democrático, liderazgo *laissez-faire*. (Torrecilla, 2006).

Otro factor importante, determinante para el trabajo en equipo, es la motivación. Robbins y Judge (2013) la describen como “los procesos que inciden en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que realiza una persona para alcanzar un objetivo” (pp. 202). McClelland (como se citó en Barreiro & Carreño, 2011), distingue tres tipos de motivación: motivación de logro, motivación de poder y motivación de filiación.

Lussier y Achua (2005) mencionan que una relación existente entre el liderazgo y la motivación sugiere que la capacidad para motivar a otros, o poseer habilidades para motivar, es

fundamental para el éxito del liderazgo. Por lo cual se puede concluir que el líder cumple una función fundamental para la motivación en la realización de las respectivas tareas, y el mantenimiento del interés de los miembros del equipo para llegar a las mismas. De acuerdo a Acosta (2011), el liderazgo y la motivación deben ser analizados como conductas, ya que se trata del comportamiento de un individuo en un equipo y situación específica, cuya consecuencia es la influencia positiva o negativa sobre el equipo.

En la presente investigación se analiza la relación entre los diversos estilos de liderazgo planteados por Kurt Lewin (como se cita en Torrecilla, 2006) y los tipos de motivación de acuerdo con el modelo Motivacional de McClelland (1961). Es importante mencionar que existen investigaciones en las cuales el trabajo en equipo y sus variables son objeto de estudio, más en su mayoría fueron realizadas en un contexto laboral, y no en uno educativo, como es el caso del presente estudio.

La investigación se enfoca en la motivación de los miembros de un equipo en relación con la percepción que ellos mismos tienen acerca de su líder en cuanto a su estilo de liderazgo. El equipo es considerado como el contexto donde ocurre dicha relación. Debido a que en áreas de la educación, organizacional o laboral se utiliza el trabajo en equipo para la realización de tareas y proyectos, se puede explicar por qué la motivación tiene una gran influencia en el desarrollo

del mismo. De acuerdo a Chang (2010), conocer la motivación para el trabajo es sumamente importante y resulta útil para mejorar el rendimiento y lograr las metas planeadas.

Este tema es de vital importancia, debido a que el trabajo en equipo es una de las estrategias más utilizadas por los profesores dentro de las preparatorias afiliadas a la UADY, y, en general, resulta ser una herramienta que se utiliza con frecuencia para la realización de tareas (UADY, 2012).

Método

La investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la percepción que tienen los integrantes de un equipo acerca del estilo de liderazgo de su líder con la motivación que dichos miembros del equipo poseen?

Objetivo general

Analizar la relación entre los estilos de liderazgo percibidos y los diversos tipos de motivación que mantiene cada miembro en equipos de estudiantes de preparatorias afiliadas a la UADY.

Objetivos específicos

- Identificar los diversos estilos de liderazgo percibidos por los miembros del equipo.
- Identificar los diversos tipos de motivación presentes en cada integrante de los equipos.
- Encontrar la relación entre los estilos de liderazgo percibidos y los tipos de moti-

vación encontrados en miembros de los equipos.

Para responder a dicha pregunta de investigación y cumplir con el objetivo general se plantearon las siguientes hipótesis:

H1 (1): El liderazgo democrático se relaciona con la motivación de filiación en los miembros del equipo.

H1 (2): El liderazgo autoritario se relaciona con la motivación-logro en los miembros del equipo.

H1 (3): El Liderazgo *laissez-faire* se relaciona con la motivación de poder en los miembros del equipo.

Variables

- Estilo de liderazgo: Abarca desde cómo se relacionan los líderes con otros dentro y fuera de la organización, hasta como se ven a sí mismos y su posición, si son o no exitosos como líderes (Gardner, 1991).
- El liderazgo autoritario: El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- El liderazgo democrático: Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del equipo.
- El liderazgo *laissez-faire*: El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del equipo y deja a éste a su propia iniciativa.
- Motivación: “los procesos responsables del deseo de un individuo de realizar un gran es-

fuerzo para lograr los objetivos organizacionales, condicionado por la capacidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual” (Robbins & Judge, 2013, p. 392).

- Motivación de logro: el impulso de tener éxito. Hace que los mismos individuos se pongan metas y objetivos. Este tipo de personas tienen una gran necesidad de desarrollar varias actividades. Las personas dirigidas por este motivo quieren la excelencia, hacen un trabajo bien realizado, tienen y adquieren sus responsabilidades y necesitan una retroalimentación persistente sobre sus acciones.
- Motivación de poder: la necesidad de ser influyente y controlador sobre otras personas o grupos, además de tener reconocimiento por parte de ellas. A las personas motivadas por esto les agrada que se les tenga en cuenta y sean importantes, desean tener progresivamente prestigio y posición social.
- Motivación de filiación: el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas con los demás y cercanas, además de formar parte de un equipo. A este tipo de individuos les agrada normalmente ser populares, tratar con los demás, ya que no les gusta el trabajo individual y satisface trabajar en equipo y ayudar a los demás (Barreiro & Carreño, 2011).

Participantes

La investigación se realizó en un contexto escolar en la Ciudad de Mérida, Yucatán. El tipo

de muestra utilizado fue no probabilístico intencional, ya que se establecieron parámetros tales como que los participantes pertenezcan a instituciones afiliadas a la UADY, y, principalmente, que utilicen proyectos o tareas a largo plazo en equipos de trabajo.

La población total se determinó a partir de dos preparatorias privadas; estuvo conformada por un grupo por cada grado escolar, con un total de seis grupos: dos de primer grado, dos de segundo grado y dos de tercer grado con un contenido variado de estudiantes en cada grupo. Los participantes fueron jóvenes estudiantes que están cursando dicho nivel educativo. La muestra estuvo conformada por 50.72% de los participantes de sexo femenino y 49.27% de sexo masculino con edades entre 15 y 21 años, en su mayoría católicos, todos solteros. Sumaron un total de 69 participantes.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron dos: el Test de Liderazgo de Kurt Lewin y la Escala de Motivaciones (EM1), basada en el Modelo de McClelland desarrollado por Álvarez (2012). En la primera prueba se presentan 33 enunciados en los cuales se tiene que indicar si se está de acuerdo o en desacuerdo. Este test busca identificar tres estilos de liderazgo: estilo autoritario, estilo democrático, estilo *laissez-faire*. A este instrumento se le hicieron cambios en algunas palabras con fines de contextualización “escuela” en vez de “trabajo”.

El estudio realizado por Al-Khasawneh y Moh'd (2012) evidencia el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de la escala de 0.8 y menciona que los investigadores verificaron la validez del instrumento, al presentarlo ante un número de personal académico en universidades Jordanas (Al-Khasawneh & Moh'd, 2012).

Por su parte, el segundo instrumento consiste en una escala tipo Likert, dividida en tres subescalas: poder, logro y filiación. La subescala de logro, cuenta con 28 ítems; la subescala de poder con cuatro ítems; y la subescala de filiación con trece ítems. Cada uno de ellos debe contestarse en un formato con cinco opciones de respuesta: en Desacuerdo totalmente (1), Casi totalmente en desacuerdo (2), En ocasiones de acuerdo (3), Casi totalmente de acuerdo (4), De acuerdo totalmente (5). El instrumento consta de un total de 44 ítems. El instrumento original constaba de cuatro tipos de motivaciones; además de las tres básicas de McClelland, incluía una cuarta llamada: reconocimiento, sin embargo, al momento de extraer los resultados no se tomó en cuenta este tipo de motivación, ya que la investigación está basada en la Teoría de las necesidades de McClelland (1961), quien solo menciona tres tipos de motivación. Los resultados arrojados por el estudio de Álvarez (2012) evidencian razones de confiabilidad de tipo estadístico con un coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala de 0.87 y una validez de constructo (Álvarez, 2012).

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos fue de acuerdo al número total de alumnos en cada grupo. Estos instrumentos fueron aplicados a los estudiantes entre los meses de noviembre y diciembre del 2014 con una duración aproximada de 20 minutos por salón. La aplicación se realizó en horario de clase y en presencia del maestro de la respectiva clase.

Momentos antes de la aplicación de los instrumentos, se otorgaron las instrucciones a los estudiantes para la resolución del primer instrumento, el Test Liderazgo de Kurt Lewin, con el objetivo de que los estudiantes tuviesen claro el contexto que calificarían, es decir, un trabajo en equipo. La principal instrucción hacia los equipos fue mencionar al líder en curso o determinar uno, en caso de que aún no se hubiese establecido uno. Para ayudar a los participantes a saber qué evaluar, se les preguntó qué integrante ha sido quien se ha encargado de reunir a los integrantes del equipo y tomar ciertas decisiones importantes para el cumplimiento de las tareas, incluidas dentro del proyecto. La persona elegida o autodenominada líder pasó al frente como representante del equipo, más tarde, fue aplicado el instrumento de liderazgo al resto de los integrantes. Posteriormente, se administró a los alumnos la Escala de Motivación de McClelland (1961).

Finalizada la aplicación de ambas pruebas, se agradeció a los participantes por su colaboración, seguidamente a los profesores presentes en las aulas de clases y, por último, a las autoridades responsables de las preparatorias. Después de la aplicación de los instrumentos se procedió al análisis de datos. Las respuestas se integraron a los instrumentos en el software Excel, y los datos de los instrumentos fueron trasladados al Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés, versión 21.0), donde se utilizó una correlación de Pearson de las variables: estilos de liderazgo y tipo de motivación; adicionalmente fueron calculadas estadísticas descriptivas, medias, modas, desviaciones estándar para cada variable y frecuencias de datos sociodemográficos.

Resultados

En las siguientes tablas se muestran los datos obtenidos. En la tabla 1 se encuentran las frecuencias de las percepciones de liderazgo. Se observa que la mayoría de los sujetos percibe a su líder con un estilo de liderazgo democrático con una frecuencia de 57. Igualmente, se puede observar que algunos estilos tuvieron igualdad en puntuación.

Tabla 1
Frecuencias de las percepciones de los estudiantes sobre liderazgo

Sujetos	Frecuencia
Sujetos que perciben un líder predominantemente autoritario	3
Sujetos que perciben un líder predominantemente democrático	57
Sujetos que perciben un líder predominantemente <i>laissez-faire</i>	3
Sujetos que perciben un líder predominantemente autoritario-democrático	3
Sujetos que perciben un líder predominantemente democrático/ <i>laissez-faire</i>	3

Por otro lado, en la tabla 2, se encuentran los tipos de motivación identificados en los sujetos. Se observa que la mayoría de los participantes se identificó con una motivación filiativa con una frecuencia de 33. Se logra observar, asimismo, que un participante se identificó con más de una motivación.

La evidencia en la tabla 3 muestra que en el estilo de liderazgo democrático se encontró una

correlación de Pearson positiva-significativa con motivación de poder $r = 0.024$. Por su parte, el estilo de liderazgo autoritario se encontró una correlación negativa-significativa con la motivación al logro $r = 0.024$ y la motivación filiativa $r = 0.007$; finalmente, el estilo de liderazgo *laissez-faire* mostró una correlación significativa con el tipo de motivación filiativa $r = 0.024$.

Tabla 2
Frecuencias de las percepciones de los estudiantes sobre la motivación

Sujetos	Frecuencia
Sujetos con mayor motivación al logro	18
Sujetos con mayor motivación al poder	17
Sujetos con mayor motivación filiativa	33
Sujetos con mayor motivación poder-filiativa	1

Tabla 3
Correlaciones de las variables liderazgo-motivación

Variable		Logro	Poder	Filiativa
Autoritario	Correlación de Pearson	-0.271	-0.162	-0.324
	Sig. (Bilateral)	0.024	0.183	0.007
Democrático	Correlación de Pearson	0.081	0.272	0.163
	Sig. (Bilateral)	0.509	0.024	0.18
<i>Laissez-faire</i>	Correlación de Pearson	0.1	-0.136	0.271
	Sig. (Bilateral)	0.416	0.265	0.024

Se rechaza la hipótesis H1 (1), “el liderazgo democrático se relaciona con la motivación de filiación en los miembros del equipo”, dado que no se encontró correlación significativa; sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos se identificó una correlación entre este estilo de liderazgo y la motivación de poder. En cuanto a la hipótesis H1 (2), “el liderazgo autoritario se relaciona con la motivación logro en los miembros del equipo”, no fue rechazada, ya que se obtuvo una correlación inversamente proporcional, es decir, a mayor liderazgo autoritario menor motivación de logro. De igual forma se determinó que dicho estilo de liderazgo tiene una correlación con la motivación filiativa inversamente proporcional, o bien, a mayor liderazgo autoritario menor motivación filiativa. Para concluir, la hipótesis H1 (3), “el liderazgo *laissez-faire* se relaciona con la motivación de poder en los miembros del equipo” se rechaza, pues se correlaciona con la motivación filiativa y no con la motivación de poder.

Discusión

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación fueron analizados los resultados. Primeramente, es importante mencionar que se ratificó lo citado en el marco teórico, donde Lussier y Achua (2005) sugieren una relación existente entre el liderazgo y la motivación, ya que en los resultados se muestra que diversos estilos de liderazgo se correlacionan con algún tipo de motivación.

En cuanto a los resultados generales, es evidente que la mayoría de los participantes percibió a su líder con un estilo de liderazgo democrático. Esto es favorable para los estudiantes, dado que la teoría de Kurt Lewin (como se cita en Torrecilla, 2006) sostiene que así se genera un mejor funcionamiento dentro del equipo, de acuerdo con sus características (Torrecilla, 2006).

En el estilo de liderazgo democrático los integrantes son tomados en cuenta como parte fundamental del equipo; además de fomentar en ellos la participación en busca del mismo objetivo (Torrecilla, 2006), resulta congruente que exista una relación con la motivación de poder, ya que según Barreiro y Carreño (2011), lo que estimula a las personas con este tipo de motivación es que las tomen en cuenta y sean importantes dentro de un grupo social, lo cual sucede dentro de dichos equipos.

Por otra parte, de acuerdo a Torrecilla (2006), un líder con características de estilo autoritario se enfoca hacia resultados favorables, marcando disciplina y manteniendo distancia hacia el resto de los integrantes; evita, además, involucrarse emocionalmente con ellos, por lo cual resulta congruente con los resultados que este tipo de líder no fomente una motivación filiativa. De igual manera, se obtuvo que la variable percepción de estilo de este liderazgo tiene una correlación inversamente proporcional con la motivación para el logro, es decir, cuando los estudiantes perciben a su líder con un estilo autoritario hay una relación menor de motivación

a logro en ellos, esto puede deberse a que este estilo de liderazgo suele dar órdenes y liderar de manera unidireccional, en cuanto a poder y toma de decisiones, disminuyendo la probabilidad de que los integrantes tengan una orientación hacia el éxito, tracen sus propias metas y seguir las.

La variable percepción de estilo de liderazgo *laissez-faire* tuvo una correlación con la motivación filiativa. Esta correlación concuerda con la teoría, pues el estilo de liderazgo anteriormente mencionado se refiere a un líder que mantiene una relación cercana entre los integrantes del equipo, sin tener que fomentar la autoridad y la disciplina; es un líder despreocupado por la distribución del trabajo e indiferente ante los resultados del mismo. De acuerdo con la Teoría de las necesidades de la motivación, las características de la motivación filiativa son las interacciones con los demás integrantes y los vínculos que se pueden llegar a tener con éstos (Barreiro & Carreño, 2011).

En conclusión, se puede observar la importancia que tiene el estilo de liderazgo que ejerce el líder en el equipo en cuanto a la motivación de los integrantes. Y aun cuando la mayoría de los participantes ha percibido a su líder con estilo de liderazgo democrático, el funcionamiento de los equipos de bachillerato no siempre resulta ser el mejor. Por esto se considera importante que las instituciones incorporen un modelo o plan de estudios que fomente el trabajo en equipo con énfasis en las habilidades de liderazgo. Dado esto, se recomiendan futuras investigaciones sobre el tema, con referencia al presente trabajo.

Igualmente, con los resultados obtenidos se podría facilitar la aplicación de estos instrumentos con miras al estudio de la relación liderazgo-motivación en ambientes escolares y así profundizar más en ello. Actualmente, no hay muchos estudios sobre este tema y, en específico, de ahí que el estudio de tal relación abarca su aplicación en ambientes organizacionales para ampliar teorías o conocer con profundidad este fenómeno. Este trabajo contribuirá al proporcionar información para futuras investigaciones en el ámbito académico con el fin de crear estrategias para incrementar la motivación en los estudiantes, así como poder hacer investigaciones en los diferentes niveles académicos, desde el nivel básico primaria hasta un nivel superior.

El presente trabajo fue de carácter exploratorio, se consideraron teorías clásicas y se corroboró que estas teorías son funcionales en la actualidad, aunque igualmente se observó que pudieran tener más clasificaciones de las que las teorías abordan, por lo tanto, se propone ahondar en este tema con teorías recientes y con el objetivo de ampliarlas. Del mismo modo, debe mencionarse que esta investigación es un tema relevante e importante en el que hay que profundizar, por ello se sugiere extender el número de participantes a una población mayor, abarcar otras zonas geográficas e incluir varias escuelas que no estén afiliadas a la UADY, para realizar así correlaciones y comparaciones.

Durante la elaboración de la presente investigación se presentaron diversas

limitaciones, como el número de participantes que se tomó para su realización. Aunque fueron tomadas las poblaciones totales de dos escuelas, en ellas había pocos estudiantes, aun cuando se constituyó una muestra que resultó adecuada y con resultados significativos. Otra traba principal en la elaboración se debió a la falta de literatura en el área educativa, dado que investigaciones encontradas para la elaboración del marco teórico eran referentes al área organizacional. Cuando se habla de liderazgo no siempre se piensa en escuelas, generalmente, la mayoría de las investigaciones se centra en el anterior ámbito.

Otra de las restricciones encontradas en la realización de la presente investigación la conformó la idea de tomar como población a las preparatorias de la UADY, principalmente, la Preparatoria N. 1 y Preparatoria N. 2, por ser estas las más reconocidas en Mérida, gracias a su apego al Modelo MEFI (2010). Debido a cuestiones administrativas en dichas escuelas estas no pudieron formar parte de la población estudiada y se eligieron escuelas que estuvieran incorporadas a la UADY. Otro de los inconvenientes encontrado, durante la aplicación de instrumentos, fue que algunos participantes se mostraron desinteresados al contestarlos, y no les daban importancia.

Referencias

- Acosta, J. (2011). *Trabajo en equipo*. Madrid, España: ESIC.
- Al-Khasawneh A., & Moh'd S. (2012). The impact of leadership styles used by the academic staff in the jordanian public universities on modifying students' behavior: A field study in the northern region of Jordan. *International Journal of Business and Management*, 8(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v8n1p1>
- Álvarez, R. (2012) Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 7, 128-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258006>
- Ángeles, S. T. (2009). *Perfil del estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la escuela superior de Actopan*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Barreiro, C., & Carreño, O. (2011). El trabajo en equipo. *AMF Revista en Medicina de Familia*, 7(2).
- Chang, A. L. (2010). *Estudio de la motivación laboral y el conocimiento de la necesidad predominante según la teoría de las necesidades de McClelland, en los médicos del hospital nacional Arzobispo Loayza* (Tesis de maestría publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Gardner, J. (1991). *El liderazgo*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Ed. Latinoamericano.
- Katzenbach, J., & Smith, D. (2011). The discipline of teams. *Harvard Business*, 71(2), 111-120.
- Lussier, R., & Achua, C. (2005). *Liderazgo, teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thomson.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Co.
- Martínez, M., & Salvador M. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Madrid, España: Paidós.
- Ramos, A. (2005). *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Robbins, S., & Judge T. (2013). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson.
- Torrecilla, M. F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 4, 11-24.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2012). *Modelo educativo para la formación integral*. Recuperado de http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_dgda.pdf

Recibido el 4 de junio de 2015

Revisado el 25 de julio de 2015

Aceptado el 4 de septiembre de 2015

Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la dimensión sociopolítica de la calidad de vida

Reliability and validity of an instrument to measure the socio-political dimension of the quality of life

Cruz García Lirios
Universidad del Estado de México

Javier Carreón Guillén
Jorge Hernández Valdés
Bertha Leticia Rivera Varela
Universidad Nacional Autónoma
de México

Resumen

La calidad de vida ha sido abordada desde aproximaciones socioeconómicas que resaltan sus dimensiones de bienestar y capacidad como dos ejes preponderantes de discusión teórica y conceptual. Empero, desde una visión más psicosocial, el presente trabajo estableció la confiabilidad y validez de un instrumento que midió ocho factores indicativos de la dimensión sociopolítica de la calidad de vida. Para tal propósito, se llevó a cabo un estudio transversal con una muestra no probabilística de 245 estudiantes. Por consiguiente, satisfacción de vida (alfa = 0,72; 45% de la varianza explicada), capacidades esperadas (alfa = 0,74; 37%), relaciones de confianza (alfa = 0,79; 33%), percepción de justicia (alfa = 0,74; 31%), expectativas de oportunidad (alfa = 0,78; 27%), valoraciones del entorno (alfa = 0,75; 25%), normas de contexto (alfa = 0,71; 23%) y recursos percibidos (alfa = 0,75; 21%) fueron establecidos como factores indicativos de la dimensión sociopolítica de la calidad de vida [$KMO = 6,25$; $\chi^2 = 14,25$ (23 gl) $p = 0,000$]. En relación con el estado del conocimiento que ha ponderado directamente la calidad de vida desde el bienestar subjetivo y las capacidades económicas, los hallazgos del presente trabajo fueron discutidos para explicitar un escenario de crisis económica y social ante el cual gobernantes y gobernados reaccionan asimétricamente.

Palabras clave: calidad de vida, bienestar subjetivo, capacidades económicas, percepciones sociales, dimensión sociopolítica.

Nota del autor

Cruz García Lirios, Departamento de Trabajo Social, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH); Javier Carreón Guillén, Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS); Jorge Hernández Valdés, Departamento de Trabajo Social, UNAM-ENTS; Bertha Leticia Rivera Varela, Departamento de Trabajo Social, UNAM-ENTS.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Cruz García Lirios, Departamento de Trabajo Social, UAEM, UAPH, calle Nuestra Señora de los Ángeles, s/n, Manzana 93, Barrio de la Cañada, C. P. 54680, Huehuetoca, Estado de México, México.

Dirección electrónica: garcialirios@yahoo.com

Abstract

The quality of life has been approached from socio-economic approaches that highlight the dimensions of well-being and ability as two axes prevailing theoretical and conceptual discussion. However, from a psychological view, this paper established the reliability and validity of an instrument that measured eight factors indicative of sociopolitical dimension of quality of life. For this purpose, we conducted a cross-sectional study with a probabilistic sample of 245 students. Therefore, life satisfaction (alpha = 0.72; 45% of the explained variance), expected capacity (alpha = 0.74; 37%), trust relationships (alpha = 0.79; 33%), perception justice (alpha = 0.74; 31%), expectations of opportunity (alpha = 0.78; 27%), environmental assessments (alpha = 0.75; 25%), context rules (alpha = 0.71; 23%) and perceived resources (alpha = 0.75; 21%) were established as indicative factors of sociopolitical dimension of quality of life [$KMO = 6.25$; chi-square = 14.25 (23 gl) $p = 0.000$]. Regarding the state of knowledge that has weighed directly to the quality of life from the subjective well-being and economic capabilities, the findings of this study were discussed to explain a scenario of economic and social crisis to which governors and governed react asymmetrically.

Keywords: thermal environmental, psychological well-being, social housing, habitability, environmental perception.

El objetivo del presente estudio es establecer la confiabilidad y la validez de ocho dimensiones (satisfacción vital, capacidades esperadas, relaciones de confianza, percepción de justicia, expectativas de oportunidad, valoración del entorno, normas de contexto, recursos percibidos) de la calidad de vida en una situación emergente y urbana de estudiantes de universidad pública.

A pesar de la paradoja que supone la pérdida de rectoría del Estado en materia de seguridad y sustentabilidad, la dimensión sociopolítica es más importante que la sociocultural, socioeconómica o psicosocial en torno a la calidad de vida. Es decir, las relaciones entre gobernantes y gobernados al estar determinadas por la corrupción, la negligencia o la opacidad del Estado para con la sociedad civil, determinan el bienestar subjetivo y las

capacidades económicas, pilares fundamentales del desarrollo local sustentable (Baldi & García, 2010).

De este modo, en relación con la calidad de vida, se ha abierto un importante e interesante debate, el cual se puede resumir en dos posiciones extremas (Matyasik, 2014). Por un lado, se ha desarrollado una corriente estructuralista vinculada con la teoría de la dependencia y los sistemas mundiales; dentro de tal corriente se considera que la calidad de vida está definida por el desarrollo económico (Hansmman, 2010). En este sentido, los determinantes de la calidad de vida son los mismos que promueven la inversión extranjera directa: Políticas económicas estables, ambiente macroeconómico confiable y capital humano calificado.

Por otro lado, se sitúa la corriente funcionalista, la cual revalora la importancia de la calidad de vida como instrumento que puede generar desarrollo local. Lo anterior es posible debido a tres factores: 1) la calidad de vida incentiva la actividad productiva, 2) los efectos multiplicadores de la calidad de vida, y 3) sus efectos en la distribución del ingreso (Machado, Anarte, & Ruiz, 2010).

En cuanto a los determinantes de la calidad de vida sobre la actividad productiva, los funcionalistas argumentan que depende de las características de las regiones. La inversión productiva se presenta en las localidades donde la calidad de vida es indicada por la vivienda y el consumo (Benites, 2010). Las condiciones socioeconómicas cambiantes de acuerdo con la época y regiones parecen ser el contrapunto necesario para empezar a precisar el impacto económico de la calidad de vida.

La calidad de vida, no obstante, parece estar determinada por las crisis ambientales, dado que éstas inciden en los flujos de inversión. Se requiere una mayor comprensión e investigación acerca de los factores determinantes de la vulnerabilidad social y biofísica. La vulnerabilidad de un sistema al cambio climático depende del nivel de riesgo biofísico, combinado con la sensibilidad de las comunidades y los ecosistemas a los impactos. La capacidad de adaptación de un grupo depende de su ubicación física, de sus derechos al uso de la tierra y a ciertos recursos, así como del acceso a varios factores, incluyendo conocimientos,

tecnología, poder, toma de decisión, educación, atención sanitaria y alimentos (Abolfotouh, Salam, Alturaif, Suliman, Al-Essa, Al-issa, & Al-rowaily, 2013).

El cambio climático ya está teniendo implicaciones severas en los medios de subsistencia y en las culturas de los pueblos tradicionales e indígenas. Si bien estos pueblos han desarrollado estrategias importantes para adaptarse a dichos cambios, la velocidad del cambio y la magnitud de los riesgos futuros podrían limitar su capacidad de adaptación (Partidario & Belchior, 2010).

La vulnerabilidad social existe dentro de un sistema independientemente de los riesgos internos, pero está controlada por las características particulares de las sociedades humanas, por ejemplo, la pobreza y desigualdad, marginación, alfabetización, derecho a los alimentos y a la salud (Cimren, Bassi, & Fiksel, 2010). Sin embargo, la calidad de vida incluye una dimensión subjetiva relativa a percepciones, valores y creencias que fundamentan la relación y la participación comunitaria, dimensionadas por la inequidad y desigualdad en torno a la falta de oportunidades.

La calidad de vida comprende, asimismo, dos dimensiones que van de la objetividad, a la subjetividad a partir de las cuales los indicadores son aquellos relativos al entorno, la economía y el capital social; aunque el ámbito político está ausente es menester suponer que la gestión pública incrementa la calidad de vida y la corrupción la compromete sustancialmente

(Tariq, 2012). En este sentido, la calidad de vida es compleja porque supone perspectivas, disciplinas, modelos y paradigmas donde lo económico y social interactúan. Si bien lo político está presente en la gestión de los servicios públicos, el desarrollo local a menudo es asumido como resultado de la sustentabilidad (Dale, Ling, & Newman, 2010).

La interrelación entre el modelo de la sustentabilidad, que supone la conservación de los recursos a partir de una gestión eficiente de los servicios públicos, una política de austeridad y promoción de acciones de conservación con respecto al modelo endógeno como la asociación entre micro, pequeñas, medianas y transnacionales, converge en escenarios de fomento industrial y capacitación técnica de talentos (Uduma & Arciszewski, 2010). Sin embargo, en este modelo de desarrollo endógeno la rectoría del Estado está indeterminada y sólo se contempla como determinante de gobernabilidad, en tanto, la influencia de las esferas políticas sobre las esferas civiles se cristaliza en valores, creencias y normas (Ercey, 2012).

La calidad de vida, por consiguiente, es una síntesis de situaciones ambientales, condiciones económicas, regímenes de gobierno y estilos de vida, aunque el presente trabajo se enfocará en la medición subjetiva con énfasis en los procesos perceptuales. Así desde la Teoría del Bienestar Subjetivo (TBS) se plantea una relación muy estrecha entre las dimensiones subjetivas de ambos marcos teóricos. En este sentido, la cognición y la afectividad relacionadas con la

satisfacción vital y la felicidad son indicadores sustanciales para explicitar la relación entre el tener y el ser, o bien, el reconocimiento social (Helliwell & Barrington, 2010).

De este modo, la TBS sostiene que el Estado influye sobre la dimensión objetiva, aquella relativa a los bienes y servicios públicos que el individuo percibe como indispensables para su seguridad, identidad o sustentabilidad, pero es la construcción subjetiva de la empatía, el compromiso, la satisfacción o la felicidad las que determinan un bienestar subjetivo en relación con la calidad de vida ante el régimen autoritario o sus políticas focalizadas (Vázquez & Portales, 2014).

A partir de la TBS es posible advertir algunas consecuencias de la calidad sobre las percepciones del individuo:

- El apoyo social esperado y la autoeficacia social de los grupos con los cuales interactúa el ciudadano, sus efectos sobre la salud y la soledad, determinarán la depresión, o bien, la satisfacción vital, es decir, el bienestar subjetivo estaría indicado por un *continuum* que va de lo afectivo-depresivo a lo cognitivo-satisfactorio (Aristegui, & Vázquez, 2013).
- La racionalidad, entendida como la toma de decisiones a partir de un balance de costos y beneficios, sería determinante de la felicidad; en cambio, la afectividad definida como emociones de inseguridad supondría un procesamiento de

información ambiguo, que afectaría al individuo y lo orillaría a un estado depresivo.

- El capital es equivalente a bienes o recursos que son utilizados para enaltecer a un individuo sobre otro respecto a libertades y oportunidades de elección. Sin embargo, el término es volátil, ya que supone indicadores económicos, culturales, naturales o sociales. La literatura sobre el capital humano parece converger en cuanto a que se trata de valores, habilidades y conocimientos adquiridos por la formación profesional (Kopnina, 2012).

Las dimensiones subjetivas de la calidad de vida no obstante, suponen el desarrollo de capacidades asociadas con oportunidades y responsabilidades, ya sea que se generen desde las políticas públicas, o bien, desde las organizaciones civiles. En tal sentido, la Teoría de las Capacidades Económicas (TCE) asume que la libertad de elección, difundida por políticas públicas liberales o neoliberales, es el contexto propicio para el surgimiento de oportunidades que obligarán a los individuos a perfeccionar o especializar sus conocimientos y ajustar sus habilidades a los requerimientos del mercado. Ello implica saberes de anticipación y comprensión de las problemáticas (ver tabla 3 en anexo).

Ambos enfoques, la TBS y la TCE, sostienen que los grupos buscan a toda costa solventar sus carencias mediante la mejora continua de capa-

idades vía el adiestramiento o entrenamiento, pero al ser éste un proceso externo, transforma de un modo u otro la dinámica del grupo. A medida que una contingencia ambiental se intensifica, no sólo genera diversos saberes y conocimientos, sino que aumenta la probabilidad de que permanezcan en constante competencia para beneficio del grupo. Así es como un grupo adquiere ventajas competitivas respecto a otro (Barranco, Delgado, Melin, & Quintana, 2010).

A partir de los fundamentos de la TBS y la TCE es posible construir una Teoría de la Calidad de Vida (TCV), indicada por la satisfacción vital, las capacidades esperadas, las relaciones de confianza, la percepción de justicia, las expectativas de oportunidad, la valoración del entorno, las normas de contexto y los recursos percibidos.

Capacidades esperadas. Son activos intangibles de grupos organizados con base en oportunidades de desarrollo a partir de la factibilidad de las políticas públicas, programas sociales o estrategias sectoriales. Indican la calidad de vida sociopolítica, pues la consideran un factor latente que subyace a la relación entre gobernantes y gobernados en el marco de la rectoría perdida del Estado y la emergencia de organizaciones civiles, para su autogestión y autodeterminación (Derya, 2012).

Relaciones de confianza. Son activos intangibles que evidencian la ruptura de relaciones entre Estado y sociedad civil; la fiabilidad social que supone una dependencia de las esferas civiles ante las decisiones de

gobierno, aunque con el advenimiento de la gobernanza, las esferas civiles desconfían de sus autoridades mientras estrechan sus lazos de cooperación (Grimaldo, 2010). Un incremento de la confianza ciudadana para con sus instituciones supone una excelsa calidad de vida intangible, pero un aumento en la confianza de los ciudadanos al interior de sus organizaciones implica una calidad de vida deteriorada por la corrupción, la negligencia o la opacidad de las autoridades.

Percepción de justicia. Son activos intangibles que muestran el deterioro de las instituciones cuando la injusticia percibida se incrementa, o bien, indican una alta calidad de vida si la prevención del delito, el combate a la delincuencia y la impartición de justicia garantizan el Estado de derecho.

Expectativas de oportunidad. Son activos intangibles en torno a los cuales se desarrollan habilidades y conocimientos según el acceso a recursos y servicios públicos. Se trata de un indicador sociopolítico de la calidad de vida, mismo que explica la emergencia de grupos organizados de la sociedad civil con respecto a la transformación de las instituciones gubernamentales en materia de seguridad y salud pública ambiental. Asimismo, éstas explicitan la opacidad y negligencia del Estado en cuanto a la generación de servicios públicos relacionados con el empleo, la seguridad social, pensiones o educación (Martems & Raza, 2010).

Valoración del entorno. Son evaluaciones relativas a la información que se genera en

los medios de comunicación acerca de las catástrofes ambientales, los desastres naturales o las crisis ecológicas, las cuales repercuten, por consiguiente, sobre el bienestar personal y las capacidades económicas ante contingencias derivadas del desempleo o desabastecimiento. Una valoración positiva supone una alta calidad de vida, pero su contraria estaría vinculada a una baja calidad de vida, atribuida a la corrupción del Estado (Sadeghzadeh, 2012).

Normas de contexto. Son principios que guían el bienestar impuesto desde un proceso de reproducción de la dominación social. Se trata de heurísticos que enaltecen un modo de crecimiento y desarrollo frente a otros modos basados en la cooperación y la solidaridad. Indican una alta calidad de vida al momento de ser cuestionados como principios, pero una baja calidad de vida cuando son asimilados y ajustados al comportamiento de un grupo o la conducta de un individuo.

Recursos percibidos. En virtud de la conexión entre el entorno objetivo y la percepción subjetiva establecida por la calidad de vida, es menester complementar el registro de recursos y servicios con la percepción de abastecimiento. En dicho sentido, se trata de activos intangibles dan razón del grado de calidad institucional. Una percepción de abundancia supone una alta calidad de vida, sin embargo, una expectativa de escasez denota una baja calidad de vida.

¿Cuáles son las relaciones entre calidad de vida y la satisfacción vital, las capacidades esperadas, las relaciones de confianza, la

percepción de justicia, las expectativas de oportunidad, la valoración del entorno, las normas de contexto y los recursos percibidos en un contexto de escasez de recursos naturales y corrupción de los servicios públicos, mismos que comprometerían el bienestar subjetivo y las capacidades económicas?

Hipótesis nula: Los indicadores propuestos para el estudio de la dimensión sociopolítica tienen una relación de dependencia con respecto a la calidad de vida. Se trata de asociaciones reflejantes que explicitarían las asimetrías entre gobernantes y gobernados al momento de prevenir crisis ambientales y sociales que comprometan el bienestar subjetivo y las capacidades económicas.

Hipótesis alterna: Los indicadores tienen relaciones asociativas con la calidad de vida, pero no explicarían por sí mismos las asimetrías entre usuarios de servicios públicos y autoridades locales frente a crisis ambientales y sociales que afectarían el bienestar subjetivo y las capacidades económicas.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio transversal.

Muestra

Se realizó una selección no probabilística de 245 estudiantes. El criterio de elección fue contar con una actividad remunerada, servicio de internet y haber sido inscrito en el periodo lectivo escolar. Se entrevistaron a 120 mujeres

y 125 hombres ($M = 20,13$ años de edad y $DE = 2,36$ años de edad). El estatus económico al que pertenece la muestra fue medio-bajo con alrededor de 19, 500 pesos (1500 USD mensuales de ingreso familiar; $M = 950$ USD y $DE = 24,5$ USD).

Educación. Los participantes declararon pertenecer a la universidad pública ($M = 2,13$ años de estudio y $DE = 0,47$ años). El 67% de los entrevistados contaba con una beca o apoyo económico ($M = 100$ USD y $DE = 7,5$ USD). Los gastos relativos a colegiatura (300 USD semestrales), útiles (250 USD semestral), internet (50 USD mensuales), transporte (35 USD semanales), generan una inversión aproximada de 1,000 USD semestrales ($M = 870$ USD y $DE = 15,67$ USD).

Empleo. El 36% de la muestra declaró trabajar antes o después de asistir al colegio ($M = 400$ USD y $DE = 23,5$ USD mensuales). De los entrevistados que laboran, 78% señala que su salario se incrementaría sustancialmente si concluyera su formación profesional ($M = 1200$ USD y $DE = 45,5$ USD mensuales esperados). Asimismo, 84% de los entrevistados declaró que sus ingresos serían inferiores si sólo contaran con la formación media básica ($M = 250$ USD y $DE = 14,6$ USD).

Tecnología. El 57% paga mensualmente su acceso a internet desde una línea fija ($M = 470$ USD y $DE = 15,7$ USD mensuales), mientras que 93% cuenta con servicio de telefonía móvil ($M = 140$ USD y $DE = 10,2$ USD mensuales). Facebook (46%), twitter (27%) y google+

(14%) son las redes sociales de mayor uso para fines escolares o búsqueda de empleo.

Instrumento

Se construyó un Cuestionario de Calidad de Vida (CCV) a partir de las dimensiones

educativas, tecnológicas y laborales, en función de los factores de disponibilidad de recursos, fiabilidad social, justicia social, oportunidades de elección, habilidades de selección y percepciones de satisfacción (ver tabla 1).

Tabla 1

Operacionalización de variables

Factor	Definición	Ítems	Ponderación
Satisfacción vital	Grado de evaluación de los servicios públicos (educación, tecnología y empleo)	SV1, SV2, SV3	0 = nada satisfactorio, 1 = muy poco satisfactorio, 2 = poco satisfactorio, 3 = muy satisfactorio
Capacidades esperadas	Nivel de habilidades de elección educativa, tecnológica y laboral	CE1, CE2, CE3	0 = nada preferible, 1 = muy poco preferible, 2 = poco preferible, 3 = muy preferible
Relaciones de confianza	Grado de credibilidad en las autoridades respecto a educación, tecnología y empleo	RC1, RC2, RC3	0 = nada fiable, 1 = muy poco fiable, 2 = poco fiable, 3 = muy fiable
Percepción de justicia	Nivel de evaluación de la administración pública en materia educativa, tecnológica y laboral	PJ1, PJ2, PJ3	0 = nada deseable, 1 = muy poco deseable, 2 = poco deseable, 3 = muy deseable
Expectativas de oportunidad	Grado de libertad de elección educativa, tecnológica y laboral	EO1, EO2, EO3	0 = nada opcional, 1 = muy poco opcional, 2 = poco opcional, 3 = muy opcional
Valoración del entorno	Nivel de acceso a servicios públicos educativos, tecnológicos y laborales	VE1, VE2, VE3	0 = nada eficiente, 1 = muy poco eficiente, 2 = poco eficiente, 3 = muy eficiente
Normas de contexto	Grado de distribución de los servicios públicos educativos, tecnológicos y laborales	NC1, NC2, NC3	0 = nada apreciable, 1 = muy poco apreciable, 2 = poco apreciable, 3 = muy apreciable
Recursos percibidos	Nivel de disponibilidad de recursos a través de servicios educativos, tecnológicos y laborales	RP1, RP2, RP3	0 = nada cooperativo, 1 = muy poco cooperativo, 2 = poco cooperativo, 3 = muy cooperativo

Procedimiento

La aplicación de las encuestas se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), previa tramitación ante las autoridades de la institución. Al momento de resolver el cuestionario, los entrevistados fueron instruidos para hacer explícitas las dudas que pudieran haber surgido respecto a la encuesta. Una vez recopilada la información, fue capturada en el Paquete Estadísticos para Ciencias Sociales

(SPSS por sus siglas en inglés) versión 21,0, a fin de estimar los parámetros multivariados en el Análisis de Momentos Estructurales (AMOS por sus siglas en inglés), versión 6,0.

Análisis

Se realizó un análisis de normalidad, considerando el parámetro de curtosis así como de confiabilidad, asumiendo una consistencia interna o alfa Cronbach. Posteriormente, se procedió a estimar la validez de constructo, previa esfericidad y adecuación del instrumento a la muestra

de estudio. En seguida, se estimaron correlaciones bivariadas u covarianzas multivariantes para anticipar relaciones causales en modelos estructurales, ajuste y residuos.

Normalidad. Se utilizó el parámetro de curtosis para establecer la proximidad de las respuestas a la media y desviación estándar. Los valores cercanos a la unidad fueron asumidos como evidencias de distribución normal.

Confiabilidad. La consistencia interna de los reactivos con respecto a la escala se ponderó con el estadístico alfa de Cronbach. Los valores superiores a 0,60 y menores a 0,90 fueron asumidos como evidencia de relaciones simétricas entre los reactivos y los rasgos psicológicos que se pretendieron medir.

Validez. Se ponderó la adecuación con el parámetro Kayser Meyer Olkin, en el cual los valores superiores a 0,50 fueron considerados como un requerimiento para la validez de constructo. También se estimó la esfericidad con la prueba de Bartlett; el valor chi cuadrado cercano a la unidad y nivel de significancia menor a 0,050 fueron asumidos como un segundo requerimiento para el análisis factorial exploratorio de componentes principales con

rotación varimax. Las correlaciones entre el ítem y el factor superiores a 0,300 se asumieron como indicadores de un constructo. Los porcentajes de varianza explicada superiores a 20%, fueron considerados como evidencia de ajuste de las especificaciones del modelo con respecto a los datos observados.

Resultados

La tabla 2 muestra ocho factores [$KMO = 0,625$; $X^2 = 14,25$ (23 gl) $p = 0,000$], relativos a la satisfacción de vida (ítems SV1, SV2, SV3 y 45% de la varianza total explicada), capacidades esperadas (CE1, CE2, CE3 y 37% de la varianza total explicada), relaciones de confianza (RC1, RC2, RC3 y 33% de la varianza explicada), percepción de justicia (PJ1, PJ2, PJ3 y 31% de la varianza explicada), expectativas de oportunidad (EO1, EO2, EO3 y 27% de la varianza explicada), valoraciones del entorno (VE1, VE2, VE3 y 25% de la varianza explicada), normas de contexto (NC1, NC2, NC3 y 23% de la varianza explicada) y recursos percibidos (RP1, RP2, RP3 y 21% de la varianza explicada).

Tabla 2

Validez de los constructos que están correlacionados con la calidad de vida

Ítem / Factor	M	DE	C	A	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Satisfacción de vida				0,72								
SV1	2,35	0,36	2,04		0,356							
SV2	2,01	0,27	2,08		0,451							
SV3	2,47	0,49	2,04		0,478							
Capacidades esperadas				0,74								
CE1	2,47	0,37	2,01			0,591						
CE2	2,56	0,69	2,03			0,894						
CE3	2,71	0,41	2,01			0,621						
Relaciones de confianza				0,79								
RC1	2,51	0,51	2,07				0,412					
RC2	2,94	0,48	2,05				0,512					
RC3	2,04	0,93	2,01				0,725					
Percepción de justicia				0,74								
PJ1	1,57	0,29	2,08					0,412				
PJ2	1,59	0,15	2,01					0,587				
PJ3	1,27	0,36	2,04					0,824				
Expectativas de oportunidad				0,78								
EO1	1,46	0,72	2,03						0,472			
EO2	1,58	0,59	2,01						0,384			
EO3	1,14	0,31	2,05						0,481			
Valoraciones del entorno				0,75								
VE1	1,46	0,49	2,01							0,412		
VE2	1,38	0,32	2,03							0,382		
VE3	1,03	0,26	2,03							0,482		
Normas de contexto				0,71								
NC1	2,47	0,48	2,03								0,413	
NC2	2,70	0,59	2,01								0,482	
NC3	2,36	0,63	2,07								0,583	
Recursos percibidos				0,75								
RP1	2,45	0,26	2,04									0,351
RP2	2,14	0,56	2,08									0,486
RP3	2,75	0,21	2,03									0,631

Bootstrap = 0,000; *KMO* = 6,25; $\chi^2 = 14,25$ (23 gl) $p = 0,000$, F1 (45% de la varianza total) = Satisfacción de vida (nada satisfactorio hasta 3 = muy satisfactorio), F3 (37%) = Capacidades esperadas (0 = nada preferible hasta 3 = muy preferible), F4 (33%) = Relaciones de confianza (0 = nada fiable hasta 3 = muy fiable) F5 (31%) = Percepción de Justicia (0 = nada deseable hasta 3 muy deseable), F6 (27%) = Expectativas de oportunidad (0 = nada opcional y 3 = muy opcional), F7 (25%) = Valoraciones del entorno (0 = nada eficiente hasta 3 = muy eficiente), F7 (23%) = Normas de contexto (0 = nada apreciable hasta 3 = muy apreciable), F8 (21%) = Recursos percibidos (0 = nada cooperativo hasta 3 = muy cooperativo).

En el caso de los resultados descriptivos se observa una tendencia a opciones positivas para las respuestas a ítems de los factores de satisfacción de vida, capacidades esperadas, relaciones de confianza, normas de contexto y recursos percibidos, y una prevalencia negativa para los factores de percepción de justicia, expectativas de oportunidad y valoraciones del entorno.

Respecto a la satisfacción de vida, el ítem SV3 ($M = 2,47$; $DE = 0,49$; $C = 2,04$) obtuvo el valor más cercano a la opción Muy satisfactorio, mientras que el ítem SV2 ($M = 2,01$; $DE = 0,27$; $2,08$) se aproximó a la opción Poco satisfactorio. Es decir, la muestra encuestada parece orientar su satisfacción vital hacia un escenario educativo, tecnológico y laboral cercano a la satisfacción plena.

En el caso de las capacidades esperadas, el ítem CE3 ($M = 2,71$; $DE = 0,41$; $C = 2,01$) se acercó a la Muy preferible. En contraste, el ítem CE1 ($M = 2,47$; $DE = 0,37$; $C = 2,01$) se acercó a la opción Poco preferible. En este sentido, la muestra encuestada parece dirigir sus respuestas a una opción cercana a la percepción eficiente de sus capacidades.

Por su parte, en las relaciones de confianza, el ítem RC2 ($M = 2,94$; $DE = 0,48$; $C = 2,05$), a diferencia del ítem RC3 ($M = 2,04$; $DE = 0,93$; $C = 2,01$), se acercó a la opción Muy fiable. Ello sugiere que la confianza es percibida como un elemento fundamental de las relaciones entre la muestra encuestada.

En cuanto a la percepción de justicia, el ítem PJ3 ($M = 1,27$; $DE = 0,31$; $C = 2,05$) respecto al

ítem PJ2 ($M = 1,59$; $DE = 0,15$; $C = 2,01$), al estar más cercano a la opción Muy poco deseable, supone una apreciación sesgada de justicia. Esto es así porque la injusticia que la muestra percibe de sus autoridades parece ser un elemento central en su satisfacción de vida.

En el caso de las expectativas de oportunidad, el ítem EO3 ($M = 1,14$; $DE = 0,31$; $C = 2,05$), en referencia al ítem EO2 ($M = 1,38$; $DE = 0,59$; $C = 2,01$), refleja una tendencia a la opción Muy poco opcional, la cual hace suponer que las oportunidades son consideradas como casi nulas por parte de la muestra encuestada.

Es el mismo caso de las valoraciones del entorno, ya que el ítem VE3 ($M = 1,03$; $DE = 0,26$; $C = 2,03$), respecto al ítem VE1 ($M = 1,46$; $DE = 0,49$; $C = 2,01$), evidencia una tendencia a la opción Muy poco eficiente, que es el resultado de considerar los servicios públicos como un sistema de distribución inequitativo entre la muestra encuestada.

Respecto a las normas del contexto, el ítem NC2 ($M = 2,70$; $DE = 0,59$; $C = 2,01$), en contraste con el ítem NC3 ($M = 2,35$; $DE = 0,63$; $C = 2,07$), se acercó a la opción Muy apreciable. Esto significa que las convenciones guías de acciones del individuo, al ser evaluadas positivamente, evidencian la influencia del sistema sobre un indicador de la calidad de vida en la muestra encuestada.

Por último, en el factor de los recursos percibidos, el ítem RP3 ($M = 2,75$; $DE = 0,21$; $C = 2,03$), en comparación con el ítem RP2 ($M = 2,14$; $DE = 0,56$; $C = 2,08$), refleja una tenden-

cia Muy cooperativa, por parte de la muestra encuestada. Ello quiere decir que la distribución de los recursos probablemente incide en la percepción de su escasez y, por ende, en la necesidad de compartirlos.

La confiabilidad de los factores uno al ocho (alfas respectivas de 0,72; 0,74; 0,79; 0,74; 0,78; 0,75; 0,71; y 0,75) evidencia una consistencia regular entre los ítems, ya que la confiabilidad general del instrumento fue de 0,69. En virtud de que los factores tuvieron una consistencia interna suficiente y una correlación con el constructo de calidad de vida, se acepta la hipótesis nula que plantea una dimensión sociopolítica indicada por las ocho variables.

Discusión

El presente trabajo estableció la confiabilidad y validez de ocho factores relativos a la satisfacción vital, las capacidades esperadas, las relaciones de confianza, la percepción de justicia, las expectativas de oportunidad, la valoración del entorno, las normas de contexto y los recursos percibidos. El estudio de la dimensión sociopolítica de la calidad de vida estaría enfocado en el bienestar personal y las capacidades económicas indicadas por los ocho factores.

A pesar de lo anterior, la medición de la calidad de vida se ha centrado en variables objetivas que denotan las oportunidades del entorno como determinantes de las capacidades económicas. En este sentido, el presente trabajo

ha establecido un instrumento para medir la dimensión subjetiva, empero no llevó a cabo la operación directa del bienestar subjetivo y las capacidades económicas, sino que las operacionalizó indirectamente en ocho factores.

En contraste, el estado del conocimiento ha desarrollado la medición del bienestar subjetivo o las capacidades económicas desde un enfoque socioeconómico estructuralista o funcionalista, reduciendo la aproximación psicosocial a una mínima expresión. El presente trabajo ha contribuido a la medición de la dimensión sociopolítica como una instancia psicosocial en donde los actores políticos y civiles dirimen sus diferencias, pero tales asimetrías terminan incrementándose a medida que las crisis económicas y sociales se intensifican.

En virtud de que la calidad de vida es un constructo multidimensional, se recomienda su abordaje desde enfoques económicos, políticos, sociales y psicológicos, pero con la diversificación de factores, y no su reducción al bienestar subjetivo o las capacidades económicas.

Ahora bien, la medición de la dimensión sociopolítica ha sido estudiada desde la racionalidad que subyace a la disponibilidad de recursos y las necesidades percibidas, no así desde una aproximación afectiva que explicita el apego y arraigo al entorno, la empatía entre gobernantes y gobernados, el compromiso y la corresponsabilidad. Es menester ponderar la dimensión afectiva indicada por emociones de

riesgo, inseguridad e incertidumbre; a medida que las crisis se incrementen, se espera que éstas expliquen comportamientos no observados con anterioridad en las esferas políticas, económicas y sociales.

Referencias

- Abolfotouh, M., Salam, M., Alturaif, D., Suliman, W., Al-Essa, N., Al-issa, H., & Al-rowaily, M. (2013). Predictors of quality of life and glycemic control among Saudi adults with diabetes. *International Journal of Medicine and Medical Sciences, 46*, 1360-1370.
- Aristegui, I., & Vázquez, M. (2013). El impacto del estigma y la discriminación en la calidad de vida de personas transgénero viviendo con VIH. *Hologramática, 19*, 5-30.
- Baldi, G., & García, E. (2010). Percepción de la calidad de vida en una muestra de individuos de la ciudad de San Luis, Argentina. *Universidades, 40*, 17-26.
- Barranco, C., Delgado, M., Melin, C., & Quintana, R. (2010). Trabajo social en vivienda: Investigación sobre la calidad de vida percibida. *Biblio, 2*, 102-113.
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura, 24*, 1-20.
- Cimren, E., Bassi, A., & Fiksel, J. (2010). T21-OHIO, a system dynamics approach to policy assessment for sustainable development: A waste to profit case study. *Sustainability, 2*, 2814-2832. doi: 0.3390/su2092814
- Dale, A., Ling, C., & Newman, L. (2010). Community, vitality: The role of community level resilience adaptation and innovation in sustainable development. *Sustainability, 2*, 215-231. doi: 10.3390/su2010215
- Derya, K. (2012). Genders differences on perceptions of employee quality for working life indicators in five star hotels in Turkey. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, 2*, 195-203.
- Ercey, I. (2012). Perceived quality of life as sustainable development face. *Journal of Security and Sustainable Issues, 2*(2), 19-30. doi: 10.9770/jssi.2012.2.2(2)
- Grimaldo, M. (2010). Adaptación de la Escala de Calidad de Vida de Orson & Barnes para profesionales de la salud. *Cultura, 24*, 1-20.
- Hansmman, R. (2010). Sustainability learning: An introduction to the concept and its motivation aspect. *Sustainability, 2*, 2873-2897. doi: 10.3390/su2092873
- Helliwell, J., & Barrington, C. (2010). Viewpoint: Measuring and understanding well being. *Canadian Journal of Economics, 43*(3), 729-753.
- Kopnina, H. (2012). Evaluation education for sustainable development: Using ecocentric and anthropocentric attitudes toward the sustainable development scale. *Environmental Development and Sustainability, 14* (4), 1-17. doi: 0.1007/s10668-012-9395-z

- Machado, A., Anarte, M., & Ruiz, M. (2010). Predictores de la calidad de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 1. *Ciencia y Salud*, 21, 35-47.
- Martems, P., & Raza, M. (2010). Is globalization sustainable? *Sustainability*, 2, 280-293. doi: 10.3390/su2010280
- Matyasik, M. (2014). Secure sustainable development: impact of social media on political and social crisis. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 4(1), 5-16. doi: 10.9770/jssi.2014.4.1(1)
- Partidario, M., & Belchior, C. (2010). Can new perspective on sustainability drive lifestyle? *Sustainability*, 2, 2849-2842. doi: 10.3390/su2092849
- Sadeghzadeh, V. (2012). Improved quality of life with cardiac rehabilitation in post myocardial infarction patients. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3, 394-401.
- Tariq, Q. (2012). Impact of financial stress on life satisfaction. *Asian Journal of Social Science & Humanities*, 1, 139-148.
- Uduma, K., & Arciszewski, T. (2010). Sustainable energy development. The key to stable in Nigeria. *Sustianability*, 2, 1558-1570. doi: 10.3390/su2061558
- Vázquez, M., & Portales, L. (2014). La empresa social como detonadora de calidad de vida y Desarrollo Sustentable en comunidades rurales. *Pensamiento y gestión*, 37, 255-284.

Recibido el 8 de noviembre de 2014
Revisado el 28 de noviembre de 2014
Aceptado el 10 de abril de 2015

Evaluación de la eficacia del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS)

Evaluation of the effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation Program (RRP)

Miguel Contreras Orduño
Martha Frías Armenta
Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio fue conocer la eficacia del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) en una población de delincuentes jóvenes. La muestra consistió en 159 jóvenes internos en centros de internamiento en el estado de Sonora, 156 hombres y tres mujeres, de 14 a 22 años con promedio de edad de 16.7 ($DE = 1.3$). Se utilizaron las siguientes subescalas del test de Conners (Conners, 2000): inatención, impulsividad-hiperactividad, problemas de aprendizaje, agresión, problemas familiares, trastorno de inatención, trastorno de impulsividad e hiperactividad, trastorno disocial y trastorno negativista desafiante. A los jóvenes se les explicaron los objetivos de la evaluación, asimismo, se les pidió su consentimiento para participar y se les aseguró total confidencialidad de la información. Los encargados del levantamiento de datos fueron psicólogos entrenados, especialmente en el procedimiento de observación y aplicación de los instrumentos; el tiempo estimado de aplicación fue de 35 minutos. El instrumento se aplicó en las aulas de medios y salones de trabajo de los centros de tratamiento en internamiento. Se realizó una prueba t para observar la diferencia entre el pre-test y el post-test. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en todas las subescalas, lo cual sugiere que el PPS pudiera ser un tratamiento efectivo para los jóvenes en conflicto con la ley.

Palabras clave: violencia, delincuencia juvenil, programa de pensamiento prosocial, habilidades sociales.

Nota del autor

Miguel Contreras Orduño, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora (UNISON); Martha Frías Armenta, Departamento de Derecho, UNISON.

Esta investigación fue subvencionada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) a través de la beca no. 7725.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Miguel Contreras Orduño, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, UNISON, bulevar Luis Encinas y Rosales, s/n, colonia Centro, C. P. 83000, Hermosillo, Sonora, México.

Dirección electrónica: miguel.contrerasorduno@unison.mx

Abstract

The objective of the present study was to evaluate the effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation Program (RRP) in a Mexican population. The sample consisted on 159 young offenders institutionalized in treatment centers for adolescents in the state of Sonora; 156 men and three women, from 14 to 22 years old ($M = 16.7$, $SD = 1.3$). The following subscales of the test of Conners were used (Conners, 2000): inattention, impulsiveness-hyperactivity, learning problems, aggression, family problems, inattention disorder, impulsiveness and hyperactivity disorder, dissocial disorder and oppositional defiant disorder. It was explained the objectives of the evaluation and it was requested their consent to participate and it was assured total confidentiality of the information. The data was rising for psychologists trained especially in the observation procedure and application of the instruments; the time of application was between 35 minutes. The instruments were applied in the classrooms of the treatment centers. We used a t test to observe the difference between the pre-test and the post-test. Results showed significant differences between the pre-test and the post-test, in all the subscales, which demonstrated that the RRP is an effective program in the treatment of the participants in conflict with the law.

Keywords: violence, juvenile delinquency, reasoning and rehabilitation program, social abilities.

La violencia representa una amenaza que genera problemas para el sector salud, los sistemas de justicia, la sociedad, instituciones de tratamiento y la economía de las comunidades; en particular, repercuten en los niños que sufren abandono, negligencia, castigo físico fuerte y abuso sexual, e inclusive, los niños que son testigos de violencia en su casa o comunidad tienen un alto riesgo de cometer conductas antisociales en los años posteriores (World Health Organization, 2014). A nivel mundial, la mayor parte de las víctimas de homicidio son los jóvenes, representados por grupos de 15 a 29 años y de 30 a 44 años de edad; casi la mitad de todas las muertes sucedió a personas de entre 15 y 29 años y poco menos de un tercio se encontraba entre los 30 y 44 años. En concreto, 36,000 niños menores de 15 años fueron víctimas de

homicidio en todo el mundo durante 2012, lo que representó 8% del total de víctimas de ese delito (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y Delito, 2013). En Estados Unidos, entre 1960 (400,000 casos) y 2011 (1236,200 casos) hubo un aumento de 205% en el número de casos de delincuentes juveniles con procesos judiciales, sin embargo, entre el pico más alto (1997, 1800,000 casos, aproximadamente) al 2011, hubo una disminución de 34% (Hockenberry & Puzanchera, 2014). En México, el 23.1% de los individuos que cometieron delitos tenían 25 años o menos (INEGI, 2014). Asimismo, los delincuentes juveniles atraviesan un periodo crítico para la persistencia o la resistencia delictiva, en el cual se torna fundamental realizar intervenciones especializadas que logren abordar las características y requerimientos

propios de su situación (Richards, 2011); dicha etapa se caracteriza por presentar problemas de identidad, de relación con el cuerpo, de reconocimiento familiar y de establecimiento de las diferencias sexuales (Coslin, 2009). En las últimas décadas, el mito de que “nada funciona” en el área de prevención de la delincuencia y la rehabilitación ha sido reemplazado por una visión menos radical, según la cual algunos programas reducen la delincuencia (Howell, 2009; Van Voorhis, Braswell, & Lester, 2004): en especial, el tratamiento cognitivo-conductual (Landenberger & Lipsey, 2005) y los métodos conductual, cognitivo y conductual-cognitivo multimodal (McGuire, 2001). Consecuentemente, existe la necesidad de implementar programas que disminuyan la conducta antisocial en personas de riesgo desde la adolescencia; unos de los más efectivos han sido los socio-afectivos que favorecen el conocimiento y el manejo de las emociones (Silverio & García, 2007). El PPS se ha implementado para atender esas necesidades socio-afectivas y de valores en los adolescentes; inició en 1966, después de una serie de investigaciones realizada como resultado del trabajo colaborativo del Departamento de Psicología de la Universidad de Waterloo y el Ministerio de Servicios Correccionales de Ontario, con el objetivo de brindar tratamiento a una institución de máxima seguridad para mujeres adolescentes delincuentes en una pequeña ciudad de Canadá (López, Garrido, & Ross, 2001).

El PPS sido desarrollado y modificado en el Cognitive Centre of Canada (Cognitive Centre of Canada, 2015), el cual fue establecido en la Universidad de Ottawa en 1980, como un centro de investigación y desarrollo de programas de métodos efectivos para la prevención y el tratamiento de la conducta antisocial. Las actividades de este centro están dirigidas por un grupo de consultores expertos con vasta experiencia en distintos campos, incluyendo la psicología clínica, psicológica forense, neuropsicología, psicología cognitiva, educación, criminología, justicia criminal y juvenil, evaluación de programas y entrenamiento profesional. Más tarde, en 1986 desarrolló y acreditó internacionalmente el programa de rehabilitación y razonamiento, un manual del programa en tres volúmenes: *Reasoning and rehabilitation: an handbook for teaching cognitive skills* (Ross, Fabiano, & Ross, 1986), constituido por 35-38 sesiones, con una duración de dos horas. Su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades cognitivas, sociales y valores que son antagónicos a la conducta antisocial y esenciales para la realización de competencias prosociales. Asimismo, dicho manual toma como base el libro: *Time to Think: A cognitive model of offender rehabilitation and delinquency prevention* de Ross y Fabiano (1985).

El programa se ha impartido en instituciones para jóvenes que cometen conductas antisociales como prisiones y lugares de media estancia, hospitales psiquiátricos forenses, hospitales

para desórdenes mentales, durante libertad condicional, agencias de servicio social comunitario, en escuelas especiales y en escuelas de la comunidad (Cognitive Centre of Canada, 2015), así como en niños y adolescentes en riesgo. Actualmente es el programa central del Servicio Correccional de Canadá, y funciona en 47 prisiones y residencias comunitarias para los delincuentes más peligrosos de toda la nación (López et al., 2001).

El PPS ha sido aplicado en 22 países (Cognitive Centre of Canada, 2015), incluyendo Australia, Canadá, Islas Canarias, Dinamarca, Inglaterra (Liverpool, Londres y Manchester), Estonia, Finlandia, Alemania, Holanda, Irán, Hong Kong, Jersey, Letonia, Líbano, Nueva Zelanda, Noruega, Estonia, Escocia, España (Barcelona, Valencia), Suecia, Suiza, Emiratos Árabes Unidos, Gales y muchos estados de Estados Unidos de Norteamérica (Alaska, California, Connecticut, Massachussets, Michigan, Minnesota, New Jersey, New York, Nuevo México, Ohio, Oregon, Texas, Utah, Vermont y Washington), además, ha sido aplicado a delincuentes adolescentes institucionalizados y analfabetas de barrios marginales de Caracas.

En España (Alba et al., 2005), adaptaron una versión corta para jóvenes del PPS, con base en los libros de Robert Ross: *Time to think again* (Ross & Hilborn, 2003a) y *Reasoning and rehabilitation 2* (Ross & Hilborn, 2003b).

Esta versión consta de las siguientes sesiones (Alba et al., 2005):

- Sesión 0: Sesión introductoria.
- Sesión 1: Habilidades del pensamiento, sentimientos y conducta.

- Sesión 2: Control de los pensamientos, emociones y conductas (parte 1).
- Sesión 3: Control de los pensamientos, emociones y conductas (parte 2).
- Sesión 4: Búsqueda de información.
- Sesión 5: Reconocer pensamientos y emociones.
- Sesión 6: Búsqueda de alternativas.
- Sesión 7: Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.
- Sesión 8: Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.
- Sesión 9: Elegir las alternativas válidas.
- Sesión 10: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.
- Sesión 11: Desarrollo y cambio de valores.
- Sesión 12: Manejo de conflictos.

Dicho contenido es impartido en dos sesiones semanales (se concluye el programa en mes y medio aproximadamente); requiere de pocos recursos: uno o dos monitores, computadora, cañón, cartulina, pizarrón y papelería en general. El programa no está diseñado para tratar directamente los problemas personales que los delincuentes puedan experimentar sino para equiparlos con habilidades y actitudes que les ayudarán a evitar problemas. Se asume que la mejor manera de rehabilitar es de naturaleza educativa, que entrena directa y sistemáticamente en técnicas, actitudes y valores para capacitar al delincuente de una manera eficaz, con habilidades prosociales y valores específicos, cuyo fin es habilitarlos para escoger un estilo de vida adaptado frente al comportamiento antisocial.

Esta versión fue la que se utilizó en el Instituto de Tratamiento y de Aplicación de Medidas para Adolescentes (ITAMA), en el estado de Sonora, México. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad del PPS en una población de jóvenes delincuentes, con el fin de poder contar con un programa preventivo y de tratamiento para jóvenes en riesgo (en distintos niveles) de cometer conductas antisociales y delictivas. La hipótesis de investigación fue la siguiente: El programa de pensamiento prosocial tiene una relación negativa con los problemas de atención, impulsividad-hiperactividad, aprendizaje, agresividad, y familiares, además de los trastornos de atención, impulsividad e hiperactividad, disocial y negativista desafiante de los jóvenes en conflicto con la ley.

Método

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 159 jóvenes, internos en los centros de tratamiento en internamiento sonorenses, de éstos, 156 eran hombres y tres eran mujeres; la población se ubicaba entre los 14 y 22 años con promedio de edad de 16.7 y una desviación estándar de 1.3. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental pre-test y post-test. El tipo de muestra fue no probabilístico por conveniencia.

En la tabla 1 podemos observar que el promedio de años de escolaridad es de 7.6 y la desviación estándar es de 2.3; la mínima de escolaridad fue de ningún grado cursado y la máxima de tres años de preparatoria.

Tabla 1

Escolaridad de los adolescentes

Escolaridad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	5	3.1	3.1	3.1
2do grado	2	1.3	1.3	4.4
3er grado	2	1.3	1.3	5.7
4to grado	8	5.0	5.0	10.7
5to grado	4	2.5	2.5	13.2
6to grado	24	15.1	15.1	28.3
1ro de secundaria	15	9.4	9.4	37.7
2do de secundaria	16	10.1	10.1	47.8
3ro de secundaria	64	40.3	40.3	88.1
1 año de preparatoria	13	8.2	8.2	96.2
2 año de preparatoria	5	3.1	3.1	99.4
3 año de preparatoria	1	0.6	0.6	100
Total	159	100	100	

Los centros de internamiento se encuentran en Hermosillo, con la excepción del centro del sur de Sonora, que se encuentra en Córorit, municipio de Cajeme. En la tabla 2 podemos observar que más de 46% de los adolescentes que participaron en el programa estaban internados en el centro intermedio.

El 74.2% reveló consumir algún tipo de droga y 24.5 lo negó. En la tabla 3 se pueden apreciar los niveles de consumo de droga de los participantes.

Tabla 2

Centros de internamiento de los adolescentes

Centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sur de Sonora Córorit	55	34.6	34.6	34.6
Granja Marco Antonio Salazar Siqueiros	27	17.0	17.0	51.6
Intermedio	74	46.5	46.5	98.1
Granja San Antonio	3	1.9	1.9	100
Total	159	100	100	

Tabla 3

Consumo de drogas

Droga	Sí consume	Porcentaje	No consume (2 datos perdidos)	Porcentaje
Marihuana	104	65.4	53	33.3
Cocaína	12	7.5	145	91.2
Cristal	49	30.8	108	67.9
Alcohol	41	25.8	116	73.0
Tabaco	69	43.4	88	55.3
Pastillas	39	24.5	118	74.2
Heroína	5	3.1	152	95.6
Spray	6	3.8	151	95.0
Resistol	12	7.5	145	91.2

Por otro lado, la tabla 4 resalta que el delito de mayor frecuencia fue el robo agravado con 48.4%, mismo que puede ser caracterizado por

haberse efectuado con violencia, con arma de fuego o blanca, en casas o comercios, cometido de noche, por una, dos o más personas. Asimismo,

mo, el robo en cualquiera de sus modalidades se presenta con mayor frecuencia; en este caso, aunque menos grave, se observa alta frecuencia del robo simple y el robo a casa habitación, sin embargo, los delitos contra la salud presentan el segundo lugar de frecuencia, 7.5%. Por otro lado, cabe resaltar que más de 12% de los ado-

lescentes cometió homicidio (simple, simple doloso, calificado y en grado de tentativa). Finalmente, de acuerdo con la clasificación de Clinard y Quinney (1973), el porcentaje de crímenes violentos (asesinato, violación y robo agravado) de los participantes ascendería a más del 67%.

Tabla 4

Delitos de los adolescentes

Delito	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Robo simple	6	3.8	3.8	3.8
Robo en casa habitación	11	6.9	6.9	10.7
Robo agravado	77	48.4	48.4	59.1
Robo de vehículo	7	4.4	4.4	63.5
Lesiones simples	2	1.3	1.3	64.8
Lesiones que tardan más de quince días para sanar y ponen en riesgo la vida	1	.6	.6	65.4
Delitos contra la salud	12	7.5	7.5	73.0
Abusos deshonestos	3	1.9	1.9	74.8
Violación	6	3.8	3.8	78.6
Violación equiparada	5	3.1	3.1	81.8
Secuestro	3	1.9	1.9	83.6
Homicidio simple	7	4.4	4.4	88.1
Homicidio simple doloso	2	1.3	1.3	89.3
Homicidio calificado	6	3.8	3.8	93.1
Homicidio en grado de tentativa	5	3.1	3.1	96.2
Violación a la ley federal de armas de fuego y explosivos	1	.6	.6	96.9
Violación a la ley general de población	1	.6	.6	97.5
Portación de arma blanca	4	2.5	2.5	100
Total	159	100	100	

El 78.0% de los adolescentes manifestó ser primo-infractor. Por último, en la tabla 5 se

puede observar que 12.7% ha estado tres veces internado por cometer algún delito.

Tabla 5

Reincidencia de los participantes

Número de reincidencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	124	78	79	79
1	2	1.3	1.3	80.3
2	20	12.6	12.7	93.0
3	8	5	5.1	98.1
4	1	.6	.6	98.7
6	1	.6	.6	99.4
7	1	.6	.6	100
Total	157 (2 datos perdidos)	98.7	100	

Instrumentos

Para el levantamiento de datos se utilizó una plantilla con variables sociodemográficas y las siguientes subescalas del test de Conners (Conners, 2000): inatención (11 reactivos), impulsividad-hiperactividad (14 reactivos), problemas de aprendizaje (8 reactivos), agresión (15 reactivos), problemas familiares (8 reactivos), trastorno de inatención (11 reactivos), trastorno de impulsividad e hiperactividad (11 reactivos), trastorno disocial (14 reactivos) y trastorno negativista desafiante (8 reactivos). Las escalas de Conners (2000) se fundamentan en los criterios del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Estos criterios son los más utilizados para diagnosticar los trastornos disociales (De la Peña, 2003). Gallant, Conners, Rzepa, Pitkanen, Marocco y Sitarenios (2007,

citados por Conners, 2000) obtuvieron una consistencia interna con el alfa de Cronbach: inatención .92, impulsividad-hiperactividad .89, problemas de aprendizaje .84, agresión .85, problemas familiares .88, trastorno de inatención .89, trastorno de impulsividad e hiperactividad .85, trastorno disocial .81 y trastorno negativista desafiante .83. Para observar la estabilidad de la escala por medio de test-retest se obtuvieron las siguientes correlaciones (r): inatención .90, impulsividad-hiperactividad .80, problemas de aprendizaje .74, agresión .95, problemas familiares .67, trastorno de inatención .78, trastorno de impulsividad e hiperactividad .75, trastorno disocial .91 y trastorno negativista desafiante .83 (Gallant, 2008, citado por Conners, 2000). En México, Contreras (2013) obtuvo las siguientes alfas de Cronbach:

inatención .87, impulsividad-hiperactividad .74, problemas de aprendizaje .73, agresión .89, problemas familiares .63, trastorno de inatención .81, trastorno de impulsividad e hiperactividad .81, trastorno disocial .88 y trastorno negativista desafiante .73.

Procedimiento

La recogida de datos se efectuó de manera grupal (de ocho a diez participantes, aproximadamente). Al acudir a los centros de tratamiento, fue solicitado el consentimiento de los jóvenes para participar, no sin antes haberles explicado el objetivo del estudio e informado que éste se llevaría a cabo en dos etapas, antes de empezar el PPS y al concluir el mismo. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 35 minutos por cada grupo. Los instrumentos fueron administrados por psicólogas entrenadas en técnicas de observación y entrevista en las aulas donde los adolescentes recibían las clases. Los instru-

mentos fueron aplicados antes de empezar el programa y después de haberlo concluido. El tiempo entre pre-test y el post-test fue de aproximadamente dos meses.

Análisis de datos

Primeramente, se llevaron a cabo estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para variables continuas, frecuencias para variables categóricas y alfas para todas las escalas. Una vez hecho esto, se elaboraron índices para cada una de las escalas y se midieron las diferencias de medias entre el pre-test y el post-test en cada una de ellas. Para este fin, se empleó el paquete estadístico SPSS, versión 21.

Resultados

En la tabla 6 se puede observar el alfa de todas las escalas, mismo que obtuvieron un alfa mayor a 0.67.

Tabla 6

Alfa, medias y desviaciones estándar de la escala de inatención pre-test

Escala y variable	N	Alfa	
		Pre-test	Post-test
Inatención	159	0.85	0.89
Impulsividad-hiperactividad	159	0.76	0.82
Problemas de aprendizaje pre-test	159	0.79	0.83
Agresión	159	0.91	0.92
Problemas familiares	159	0.67	0.70
Trastornos de atención, tipo inatento	159	0.79	0.85
Trastornos de atención, tipo impulsivo-hiperactivo	159	0.79	0.83
Trastorno disocial	159	0.91	0.91
Trastorno negativista desafiante	159	0.70	0.80

En el pre-test de la escala de inatención los reactivos que puntuaron más alto fueron “Me distraigo cuando pasa algo alrededor de mí” (media = 1.45) y “Dificultad para concentrarme” (media = 1.21). Los resultados de la escala pre-test de impulsividad-hiperactividad mostraron que los adolescentes tienen mucha energía (media de 1.43), y que si se emocionan se ponen muy activos (media de 1.99). En relación con la escala de impulsividad-hiperactividad, los puntajes más altos presentados en el pre-test disminuyeron, a excepción del reactivo “Hago las cosas antes de pensar” y “Me emociono y me pongo muy activo”; esto puede deberse al tratamiento, ya que a los adolescentes se les entrenó en el control de sus emociones, pensamientos y conductas (sesión 2 y 3), habilidad necesaria para posteriormente poder solucionar problemas. Esto significa que cuando enfrenten problemas, el efecto fisiológico y emocional será menos intenso y podrán usar dichas habilidades de autocontrol efectivamente.

El PPS no busca directamente solucionar los problemas de aprendizaje que presentan los adolescentes en conflicto con la ley, sin embargo, entre el pre-test y el post-test se observó una disminución importante en todos los reactivos, con excepción del reactivo relacionado con la dificultad en las matemáticas.

El pre-test de la escala de agresión arrojó puntajes más altos en las conductas que se relacionan directamente con la comisión de conductas delictivas: “Me meto en problemas con la policía” (media de 1.43), “Me he escapado de casa” (media de 1.47), “Salgo en la noche cuando debo estar en casa” (media

de 1.87) y “Cuando me enojo me desquito” (1.06). Asimismo, estos reactivos tuvieron una desviación estándar mayor que la de los otros reactivos (excepción de “robo objetos” y “utilizo arma”). En el post-test tales conductas antisociales disminuyeron.

El puntaje más alto obtenido por los adolescentes en el pre-test de la escala de problemas familiares se presentó en dos reactivos específicos: “Mis padres solo se fijan en mi mala conducta”, con una media de 1.09 y una desviación estándar de 1.11 y “Mis padres esperan demasiado de mí”, con una media de 1.68 y una desviación estándar de 1.02.

En relación con la escala de trastornos de la atención tipo inatento, podemos destacar que en el pre-test ocho reactivos obtuvieron un puntaje por arriba de uno y en el post-test sólo cinco (“Dificultad para poner atención a los detalles”, “Se me olvidan cosas”, “Cometo errores”, “No hago lo que me hace pensar mucho” y “Me distraigo cuando pasa algo alrededor de mí”).

En la escala de los trastornos de la atención tipo impulsivo-hiperactivo, los reactivos que puntuaron más alto fueron “Soy inquieto” (media de 1.47), “Hablo demasiado” (media de 1.15), “Me gusta estar moviéndome” (media de 1.65) y “Es difícil mantenerme quieto” (media de 1.31), los cuales disminuyeron en el post-test, con excepción del reactivo “Hablo demasiado”.

Los resultados de las escalas del trastorno disocial mostraron una disminución en todos los reactivos del pre-test al post-test. La escala del trastorno negativista desafiante arrojó algunos resultados interesantes. En primer lugar,

los reactivos que se asocian más con conductas antisociales: “Discuto con los adultos”, “Me descontroló, pierdo la paciencia, me enojó”, “Me enojó y me desquité” y “La gente me hace enojar”, presentaron puntajes más altos en comparación con los demás reactivos. En segundo

lugar, los reactivos que se asocian más con conductas antisociales, mencionados anteriormente, disminuyeron después del tratamiento.

Finalmente, en la tabla 7 se observan diferencias significativas entre el pre-test y el post-test de todas las subescalas del test de Conners.

Tabla 7

Diferencias entre el pre-test y post-test

Escala	N	Media	DE	t(gl)	Nivel de significancia
Inatención pre	159	1.09	0.59	2.58(158)	0.011
Inatención post	159	.99	0.62		
Impulsividad-hiperactividad pre	159	1.20	0.48	2.95(158)	0.00
Impulsividad-hiperactividad post	159	1.10	0.51		
Problemas de aprendizaje pre	159	1.22	0.62	2.27(158)	0.02
Problemas de aprendizaje post	159	1.14	0.66		
Agresión pre	159	1.02	0.66	4.42(158)	0
Agresión post	159	0.82	0.65		
Problemas familiares pre	159	0.83	0.49	2.53(158)	0.01
Problemas familiares post	159	0.74	0.48		
Ts de atención tipo inatento pre	159	1.14	0.51	2.05(158)	0.04
Ts de atención tipo inatento post	159	1.06	0.55		
Ts de atención tipo impulsivo-hiperactivo pre	159	1.08	0.55	2.67(158)	0.001
Ts de atención tipo impulsivo-hiperactivo post	159	0.99	0.56		
Ts disocial pre	159	0.99	0.68	4.23(158)	0
Ts disocial post	159	0.79	0.65		
Ts negativista desafiante pre	159	1.09	0.52	2.54(158)	0.01
Ts negativista desafiante post	159	0.99	0.58		

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontraron diferencias significativas en todas las subescalas del Conners, lo que nos pudiera indicar que el PPS es efectivo al disminuir los problemas de atención, impulsividad-hiperactividad, aprendizaje, agresividad, y familiares, además de los trastornos de atención, impulsividad e hiperactividad, disocial, y negativista desafiante de los jóvenes en conflicto con la Ley. Esto nos pudiera indicar que el programa sería efectivo en reducir los factores de riesgo correlacionados con la delincuencia juvenil, así como representar un tratamiento efectivo para prevenir y disminuir la delincuencia juvenil. En otras investigaciones, se ha demostrado que el PPS es un programa efectivo para reducir la delincuencia (Antonowicz, 2005; Cognitive Centre of Canada, 2015; Contreras, 2013; Frías, Hernández, & Contreras, 2012; Tong & Farrington, 2006, 2008; Wettermann, Schlafke, & Fegert, 2012).

En esta investigación se encontró que el programa disminuyó los problemas de inatención, impulsividad-hiperactividad, los problemas de aprendizaje, la agresión, mejoró las relaciones familiares, así como disminuyó los trastornos de atención (trastorno tipo inatento e impulsivo-hiperactivo), disocial y negativista desafiante. Se puede señalar que el PPS es un programa que impacta principalmente en los factores de riesgo y su implementación es relevante para tratar la delincuencia juvenil, en especial, los factores señalados por Schreck, Miller y Gibson (2009):

individuales, escolares y comunitarios. Por lo tanto, de los resultados obtenidos podemos concluir que las mejoras encontradas después de la aplicación del PPS podrían impactar de la siguiente manera: en lo que respecta a los factores individuales que influyen en la victimización, exposición, y lo atractivo que pudiera ser el crimen, las habilidades de pensamiento crítico les brindarían herramientas para enfrentar este tipo de situaciones. Con base en esta investigación, se considera que la disminución de la agresión y de las conductas antisociales favorecerían las actitudes que tienen los adolescentes hacia las conductas y los pares prosociales. Las habilidades sociales les permitirían, por su parte, mejorar las relaciones familiares y generar vínculos prosociales. Con respecto a los factores escolares que influyen en la victimización, es imposible controlar la desorganización social de sus escuelas con este programa, sin embargo, la disminución en general de los trastornos de atención, impulsividad e hiperactividad y los problemas escolares producto de haber cursado el PPS, les permitirían mejorar sus calificaciones y establecer también vínculos prosociales en la escuela. Esto es importante porque el poco éxito académico, la deserción escolar y el escaso compromiso con la educación conforman una de las características de los delincuentes juveniles (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland, & Cunningham, 1998). Desde el punto de vista de los factores comunitarios, el PPS no impactaría directamente en las comunidades desorganizadas, sin embargo, la mejora en las

relaciones familiares que lograron los participantes podría aumentar la supervisión parental, optimizar la disciplina, promover un ambiente de calidez en casa, para así disminuir la movilidad de los adolescentes. Además, éstos estarían en condiciones de promover la cohesión social en su comunidad.

Con respecto a las escalas de trastornos de la atención, se observó que los participantes presentan algunas dificultades. Por lo tanto, podemos concluir que tales dificultades podrían afectar todas las esferas donde se desenvuelven los adolescentes, y generarles muchos problemas para realizar sus actividades diarias e, inclusive, evadirlas. En relación con las variables exógenas (reincidencia, delitos, consumo de drogas) que afectan la eficacia del programa, a pesar de que 74% reveló consumir una droga, más de 28% reportó ser policonsumidor, y 67% cometió crímenes violentos, el programa demostró su efectividad, lo cual significa que si el PPS es utilizado también en adolescentes en riesgo que no presentan un historial delictivo, podría beneficiarlos y así prevenir de manera efectiva la delincuencia juvenil. Es decir, podría ser utilizado (como ya lo ha sido en otros países) con adolescentes en escuelas, comunidades e instituciones que tengan factores de riesgo para cometer conductas delictivas.

El programa presenta otro beneficio, al no requerir de profesionales de la salud mental altamente entrenados para impartirlo, sino que se trata de un programa que ha sido desarrollado para poder ser aplicado por

personal competente, cualquiera que sea su formación académica (López et al., 2001); sin embargo, Contreras (2013) señala que es muy importante la motivación y los conocimientos del programa por parte de quien lo imparte. Por lo tanto, para combatir este tipo de condiciones (y otras) es necesaria la supervisión y evaluación del mismo. Si se siguen estas recomendaciones se mejorarían sus efectos y aumentaría la motivación de los adolescentes que participen, al tiempo que disminuirían las conductas antisociales de los mismos.

Referencias

- Agnew, R. (2009). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. En R. Sacarpitti, L. Nielsen & M. Miller (Eds.), *Crime and criminals, contemporary and classic readings in criminology*. New York: Oxford University Press.
- Alba, J. L., Garrido, G. V., López, M. J., Burgues, M., Alcázar, M., López, J...Chordi, F. (2005). El Programa del Pensamiento Prosocial (versión corta para jóvenes). En G. V. Garrido & M. J. López (Eds.), *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Akers, R. L (2009). A social learning theory of crime. En R. Sacarpitti, L. Nielsen & M. Miller (Eds.), *Crime and criminals, contemporary and classic readings in criminology*. New York: Oxford University Press.

- Antonowicz, D. H. (2005). The reasoning and Rehabilitation Program: Outcome Evaluations with Offenders. En M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation and Evolution* (pp. 163-182). Chichester, UK: John Wiley & Sons LTD. doi: 10.1002/9780470713488.ch9
- Beaver, K. M., & Walsh, A. (2011). Biosocial Criminology. En M. Beaver & A. Walsh (Eds.), *The ashgate research companion to biosocial theories of crime*. Great Britain: Ashgate.
- Cognitive Centre of Canada. (2015). Recuperado de <http://www.cognitivecentre.ca/>
- Conners, K. (2000). *Evaluation ADHD* (3rd ed.). United States: MHS.
- Contreras, O. M. (2013). *Evaluación y adaptación del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) en una población de delincuentes juveniles en el Estado de Sonora, México* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sonora, México.
- Coslin, P. G. (2009). *Adolescencia y Violencia*. En M. Frías & V. Corral (Eds), *Niñez, adolescencia y problemas sociales*. México: Unison y PyV.
- Clinard, M. B., & Quinney, R. (1973). *Criminal behavior systems: A typology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- De la Peña, O. F. (2003). Tratamiento multisistémico en adolescentes con trastornos disociales. *Salud Pública de México*, 45(1), 124-131.
- Garrido, G. V., & López, M. J. (Eds.). (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Frías, A. M., Hernández, C. T., & Contreras O. M. (2012). Sistema de justicia juvenil en México: Funcionamiento, intervención y evaluación. *EduPsykhé*, 11, 317-341.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, Ch. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescent*. New York: The Guilford Press.
- Hirschi, T. (2009). A control theory of delinquency. En R. Sacarpitti, L. Nielsen & M. Miller (Eds.), *Crime and criminals, contemporary and classic readings in criminology*. New York: Oxford University Press.
- Hockenberry, S., & Puzanchera, Ch. (2014). *Juvenil Court Statitistic 2011. Report*. Pittsburg, PA: National Center for Juvenile Justice.
- Howell, J. C. (2009). *Preventing and reducing juvenile delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huff, C. R. (2009). Historical explanations of crime: From demons to politics. En R. Sacarpitti, L. Nielsen & M. Miller (Eds.), *Crime and criminals, contemporary and classic readings in criminology*. New York: Oxford University Press.
- Instituto de Justicia Procesal Penal. (2013). *Informe sobre justicia para adolescentes en conflicto con la ley penal en México. Estado actual después de las reformas constitucio-*

- nales de 2005, 2008 y 2011. México: Fondo Canadá e Instituto de Justicia Procesal Penal. Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2014). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre seguridad pública* (ENVIPE). Recuperado de www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/default.aspx
- Landenberger, N., & Lipsey, M. (2005). The positive effects of cognitive-behavioural programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology*, 1(4), 451–476.
- Lara-Muñoz, M., De la Peña, O. F., Castro, A., & Puente, A. (1998). Consistencia y validez de las subescalas del cuestionario de Conners para la evaluación de psicopatología en niños—versión larga para padres. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 55(12), 712-720.
- López, M. J., Garrido, V., & Ross, R. R. (2001). En busca del programa. En M. J. López, V. Garrido & R. R. Ross (Eds.), *El Programa del pensamiento prosocial: Avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- McGuire, J. (2001). *Enfoques psicosociales para comprender y reducir la violencia en los jóvenes*. En V. Varma (Ed.), *La violencia en niños y adolescentes*. México: Trillas.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y Delito. (2013). *Estudio mundial sobre el homicidio. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/gsh/pdfs/GLOBAL_HOMICIDE_Report_Ex-Sum_spanish.pdf
- Popper, Ch., & West, S. A. (2000). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En R. Hales, S. Yudofsky & J. Talbott (Eds.), *Tratado de psiquiatría* (tomo I, 3rd ed.). España: Masson.
- Reyes, E. A. (1999). *Criminología*. Colombia: Temis.
- Richards, K. (2011). *Technical and background paper: Measuring juvenile recidivism in Australia*. Australia: AIC Reports. Australian Government. Australian Institute of Criminology.
- Ross, R. R., & Fabiano, E. (1985). *Time to Think: A cognitive model of offender rehabilitation and delinquency prevention*. Canadá: Air and Publications.
- Ross, R., Fabiano, E., & Ross, R. D. (1986). *Reasoning and Rehabilitation: a handbook for teaching cognitive skills*. Canadá: University of Ottawa.
- Ross, R. R., & Hilborn, R. D. (2003a). *Time to think again*. Canadá: Air Training and Publications.
- Ross, R. R., & Hilborn, R. D. (2003b). *Reasoning and Rehabilitation 2 Short Version*. Canadá: Air Training and Publications.
- Rowe, D. (2009). Does the body tell? Biological characteristics and criminal disposition. En R. Sacarpitti, L. Nielsen & M. Miller (Eds),

- Crime and criminals, contemporary and classic readings in criminology*. New York: Oxford University Press.
- Rudo-Hutt, A., Gao, Y., Glenn, A., Peskin, M., Yanag, Y., & Raine, A. (2011). Biosocial interactions and correlates of crime. En M. Beaver & A. Walsh (Eds), *The ashgate research companion to biosocial theories of crime*. Great Britain: Ashgate.
- Schreck, C. J., Miller, J. M., & Gibson, C. L. (2009). Trouble in the school Yard: A study of the risk factors of victimization on the school. En R. Sacarpitti, L. Nielsen & M. Miller (Eds), *Crime and criminals, contemporary and classic readings in criminology*. New York: Oxford University Press.
- Silverio, E. M., & García, H. M. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: Influencia de género. *Anales de Psicología*, 23, 41-48.
- Tong, L. S. J., & Farrington, D. P. (2006). How effective is the "Reasoning and Rehabilitation" programme in reducing reoffending? A meta-analysis of evaluations in four countries. *Psychology, Crime & Law*, 12(1), 3-24.
- Tong, L. S. J., & Farrington, D. P. (2008). Effectiveness of reasoning and rehabilitation in reducing reoffending. *Psicothema*, 20(1), 20-28.
- Van Voorhis, P., Braswell, M., & Lester, D. (2004). *Correctional counseling and rehabilitation* (5th ed.). Cincinnati, OH: Anderson.
- Wettermann, A., Schlafke, D., & Fegert, J. M. (2012). The modification of criminogenic factors on addicted offenders. The effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation Program. *International Journal of Law and Psychiatry*, 35, 202-206.
- World Health Organization. (2014). *Global status report on violence prevention 2014*. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/

Recibido el 9 de agosto de 2015

Revisado el 5 de octubre de 2015

Aceptado el 5 de noviembre de 2015

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 que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

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

Editoras principales

Teresita Castillo León – Universidad Autónoma de Yucatán.

Martha Frías Armenta – Universidad de Sonora.

Periodicidad

Semestral.

Consejo editorial

- 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, Manuel Sosa Correa.
- UNICOL: Francisco Laca Arocena.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Blanca Fraijo Sing, Daniel González Lomelí, José Concepción Gaxiola Romero, César Tapia Fonllem.

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 enviados 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.

Recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año:

Se acusará recibo de las contribuciones, para después someterlo a dictamen, a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de publicación

Cada número se publica en un semestre:

Primer período (enero - 1er semana de julio).

Segundo período (julio - 1era semana de enero).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo editorial de acuerdo a la línea de investigación, quienes revisan el documento de acuerdo a los lineamientos establecidos, a través de un formato general el cual posibilita tres tipos de dictamen:

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

Así mismo, el autor principal será notificado por correo electrónico del dictamen final.

Eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al(los) autor(es). El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se efectúa luego de respuesta escrita del editor.

Preparación del manuscrito

Utilizar cómo guía el Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana 6 (3era edición traducida de la sexta en inglés, 2010).

Criterios de revisión

Se valorarán los siguientes aspectos de cada contribución:

- Aspectos de redacción.
- Aspectos de formato APA 6:
 - Documento Microsoft Word.
 - Todo el cuerpo del trabajo deberá estar en Times New Roman 12, exceptuando las tablas y figuras, las cuales deberán estar en letra Arial 11.
 - No debe exceder las 30 cuartillas.
 - Tamaña carta.
 - Interlineado doble.
 - Márgenes de 2.5 cm. a cada lado.
 - Alineación justificada.
- Aspectos de metodología:
 - Delimitación, interés y alcance (que trascienda lo local) del problema de investigación.
 - Literatura científica pertinente discutida completa y adecuadamente.
 - Metodología adecuada para la investigación, bien desarrollada.
 - Calidad y presentación adecuada de los datos.
- Aspectos propios de la revista:
 - Se recibirán artículos únicamente en español.
 - Tablas y figuras se incluyen al final del texto.
 - Los autores deberán mandar el encabezado sugerido, es decir, título corto.

Página del título

- El título no debe de ser mayor que 12 palabras .
- Nombre completo del autor o los autores iniciando por el(los) nombre(s).
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo.
- La nota del autor deberá incluir la siguiente información: nombre completo (como desea que aparezcan en el artículo), afiliación o institución a la que pertenece, departamento, apoyo financiero, persona de contacto (nombre, departamento, universidad de afiliación, calle y número, colonia, código postal, ciudad, estado, país y correo electrónico).

NOTA: Si un autor no está afiliado a una institución, escriba la ciudad y el estado del mismo.

Ejemplo:

Nota del autor

Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, Universidad de Sonora; Guadalupe Preciado Arvizu, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

Esta investigación fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, UNISON, bulevar Agustín de Vildósola s/n, colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora.

Dirección electrónica: jfcorodriguezc@sociales.uson.mx

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Interlineado 1 (sencillo).
- 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.
- Entre el encabezado y el texto debe existir un espacio.
- Iniciar con sangría (7 espacios) cada párrafo.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas y en cursivas.
- 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 figuras.
- Cada una de las tablas (o figuras) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n” (o “Figura n”). NOTA: Sin punto al final, sin negritas, sin cursivas e interlineado 2 (Doble). Únicamente el título de la tabla se encuentra en cursivas y debajo de la palabra “tabla n”, como se muestra a continuación, no lleva punto al final:

Tabla 1

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas pro-ecológicas

- NOTA: Cuando usted cite en el texto haciendo referencia a la tabla o la figura, debe decir: en la “tabla n”.
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o figura).
- Las tablas y figuras 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.

Citas de referencias en el texto.

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):

1. Aragón (2014) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Aragón, 2014)...
3. En 2014, Aragón comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. Obras con múltiples autores(as):

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la frase et al. y el año de publicación.

Ejemplo:

Bradley, Ramírez, Soo y Walsh (2013) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Bradley et al. (2013) concluyeron que... (siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase et al. y el año de publicación, desde la primera vez que

aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Miller & Mahoney, 2013; Ramírez, 2008; Reed, 2014) concluyeron que...

El apartado de referencias según el estilo APA 6, guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo.

Apartado 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., & Narváez, A. (2006). *La crianza de un niño con hemofilia en América Latina*. Los Ángeles, Ca: Baxter Biocience.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado

Eagly, H., Beall, A., & 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. (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 & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research* (pp. 17-35). Washington, DC: 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., & de Queiroz, P. 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., & 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
Vallaes, F. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>
Autor, A. A. (Fecha de publicación). *Título del documento*. Recuperado 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)
- Cuando el número de autores sea de ocho o más, se mencionan los primeros seis seguidos, añade después puntos suspensivos y agregue el nombre del último autor.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.



Consorcio de Universidades Mexicanas

