



PSICUMEX

6

Revista semestral

Julio - Diciembre 2013



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente del Consorcio de Universidades Mexicanas. A.C.

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde
Rector de la Universidad de Sonora

Coordinador General del CUMex

Dr. Francisco Javier Castillo Yañez

Secretaría Técnica

M.C. Norma Violeta Parra Vergara

Coordinador de Movilidad, Comparabilidad e Internacionalización

Ing. José Luis García Ruíz

Coordinador de Cátedras Nacionales

Dr. Daniel González Lomelí

Administrador Web

Lic. Bárbara de la Cruz Solís

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaría General Administrativa

M.C. María Magdalena González Agramón

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. Arminda Guadalupe García de León Peñúñuri

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Dora Elvia Enríquez Licón

Director de Vinculación y Difusión

M.D.O. Manuel Ignacio Guerra Robles

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

MVZ. Alfredo Dájer Abimerhi, M.Phil

Secretario General

MI. José Antonio González Fajardo

Director General de Desarrollo Académico

Dr. José de Jesús Williams

Directora de la Facultad de Psicología

Mtra. Marissa Lorena Gamboa Ancona

Editoras Responsables

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Editora Asistente

Martha Esther Serrano Arias

Consejo Editorial

UAMEX

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

UANL

Mónica Teresa González Ramírez
Fuensanta López Rosales
José Moral de la Rubia

UADY

Mirta Margarita Flores Galaz
José Humberto Fuentes Gómez
Elías Alfonso Góngora Coronado
Magdalena Escamilla Quintal
Manuel Sosa Correa

UNICOL

Francisco Laca Arocena

UNISON

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

UAZ

Georgina Lozano Razo

Jefe del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial

Raúl Acevedo Savin

Diseño Editorial

Leonel López Peraza

Compuedición

Guadalupe Aurora Montañó Fimbres

Corrección de Estilo

Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras

Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo

Jefe de Producción Editorial

Marco Antonio Soto Román



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2013 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000
Telefono 662 213 35 87
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Significado psicológico de los constructos novios, <i>amigovios</i> y <i>free</i> para jóvenes Pachuqueños	4
Influencia de factores personales y sociales sobre la certeza vocacional.....	15
Contraste de una estructura trifactorial para escala de actitudes hacia lesbianas y hombres homosexuales (ATLG)	33
Construcción de una escala de habilidades parentales en madres y padres.....	53
Consecuencias positivas intrínsecas de la conducta sustentable: una investigación con estudiantes universitarios	63
Implicaciones teórico-conceptuales en la reelaboración del término comunidad para la praxis social comunitaria	77
Lineamientos generales	86

Significado psicológico de los constructos novios, amigovios y free para jóvenes Pachuqueños

Psychological meaning of the constructs dating, fuckfriends and *free* in Pachuca's young people

Aleyda Vizzueth Herrera
Melissa García Meraz
Rebeca María Elena Guzmán Saldaña
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Con el objetivo de conocer el significado psicológico de los constructos novios, amigovios y *free*, en la presente investigación se trabajó con base en el uso de la técnica de redes semánticas naturales (Figueroa, González, & Solís, 1981); pero se utilizó el procedimiento y nomenclatura propuestos por Reyes-Lagunes (1993). Los estímulos se aplicaron a un total de 230 participantes, de los cuales 32 han mantenido una relación de amigovios, 29 han tenido una relación *free*, 74 tienen un noviazgo y 95 personas manifestaron no tener ninguna relación. El instrumento fue aplicado de manera individual y colectiva en diferentes escuelas del municipio de Pachuca, Hidalgo, garantizando el anonimato. Los resultados reflejan que el estímulo amigovios está definido por palabras como amistad, cariño, diversión, comprensión y confianza. El estímulo *free* está definido por aspectos como libertad, sexo, amistad, diversión y "no". Mientras que el estímulo novios está definido por palabras como amor, cariño, honestidad, respeto, comprensión y amistad. Según Miller, Vandome y McBrewster (2010), las relaciones casuales son diferentes del sexo casual. En las relaciones que son descritas como sexo casual, no existe un interés emocional por la persona, no son amigos ni se tienen cariño o amor. El sexo casual es de una sola noche (*one night stand*). En cambio, los amigovios sí generan y esperan de su relación cariño y amor; se carece de la parte del compromiso, pero no de la intimidad: amor y cariño conviven con la informalidad. Por ello, los resultados son discutidos en términos de los cambios culturales y sociales que han atravesado el inicio y la disolución de las relaciones de pareja.

Palabras Clave: amigovios, free, novios, significado psicológico, pareja.

Nota de Autor:

Aleyda Vizzueth Herrera, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Melissa García Meraz, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Rebeca María Elena Guzmán Saldaña, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Melissa García Meraz, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Ex Hacienda La Concepción s/n Tilcuautla, Hidalgo, C.P. 42160, Municipio de San Agustín Tlaxcala.
Correo electrónico: melissaunam@yahoo.com.mx

Abstract

In order to identify the psychological meaning of the constructs: boy/girlfriend, fuckfriend, and free a questionnaire was administrated, following the semantic networks technique (Figueroa, González, & Solís, 1981), but the procedure selected was proposed by Reyes (1993). The questionnaire was applied to a 230 participants, in which 32 of the participants had a relationship called as *fuck friend*, 29 had a relationship called free, 74 were in a courtship and 95 had no relationship. The instruments were applied individually and collectively in different schools in the municipality of Pachuca, Hidalgo; in all the cases anonymity was ensured. The results show that the stimulus *fuck friend* is defined by words like friendship, love, fun, understanding, and trust. The concept of a free is defined by aspects such as freedom, sex, friendship, fun and “no”. While boyfriends stimulus is defined by words like love, affection, honesty, respect, understanding and friendship. As mentioned Miller, Vandome and McBrewster (2010), casual relationships and casual sex are different. In relationships that are described as casual sex, there is no emotional interest by the person, they are not friends, and they do not give affection or love. Casual sex is a one night stand. In contrast, people that are involved in *fuck friend* relationships expect affection and love, the relationship lacks the commitment but not the part of intimacy: love and affection are in an informal relationship. Therefore, the results are discussed in terms of cultural and social changes that are present in the beginning and dissolution of relationships.

Keywords: *fuck friend*, *free*, courtship, psychological meaning, couple.

De acuerdo con Bauman (2006), las relaciones amorosas no pueden ser definidas como tal en la actualidad, por ello, propone que comencemos a llamarlas “conexiones.” Estas relaciones están caracterizadas por un rompimiento con lo antiguo; se definen por ser diferentes a las relaciones del pasado, sin compromiso a largo plazo y marcadas por la ligereza del momento, del sentido pragmático de ser hechas a la medida y para el corto plazo. Relaciones verdaderamente útiles sólo para el momento, de fácil entrada, pero también de fácil salida, que fluctúan entre los encuentros ocasionales y las relaciones a muy corto plazo. Casi como una ligereza de emociones, se describen como conexiones que se realizan en el mundo moderno y que carecen del compromiso que antaño definiera a las relaciones de pareja. ¿Qué significa esto?, ¿acaso los individuos estamos perdiendo nuestra capacidad de relacionarnos con otros a largo plazo, de comprometernos?

A diferencia del pasado, las relaciones de pareja tienen un inicio, un desarrollo y un desenlace distinto. Ya no podemos caracterizarlas por representar un compromiso, marcado por la llegada del matrimonio y que sólo finaliza con la muerte de uno de los cónyuges, donde los comportamientos sexuales sólo tienen cabida dentro del lecho marital. Más allá de esto, las relaciones han redefinido, han mostrado lo polifacético de la sexualidad y del ser humano mismo. En la actualidad, las relaciones entre los jóvenes son definidas como relaciones de noviazgo, relaciones de amigovios —las cuales mezclan tanto a los amigos como a los novios—, y las relaciones de tipo *free* —caracterizadas por la ausencia de amistad y de compromiso—. Sin embargo, poca investigación se ha realizado referente a conocer el significado que realmente tienen estos constructos para los jóvenes. ¿Significan una ausencia de compromiso y, con ello, la destrucción de todo tipo de relación por la simple instauración de cone-

xiones o, en cambio, representan el establecimiento formal de relaciones a corto plazo?

Por ello y con base en el objetivo de conocer más acerca del significado psicológico de los constructos de novios, amigovios y *free*, se trabajó con la técnica de redes semánticas naturales (Figueroa et al., 1981); pero utilizando la propuesta de Reyes-Lagunes (1993) con un grupo de jóvenes de la ciudad de Pachuca.

Relaciones formales versus relaciones informales

En la actualidad existe un renovado interés por conocer aquellos comportamientos que se generan dentro de las relaciones románticas y cómo éstas pueden ser catalogadas. En sí, dichas relaciones pueden clasificarse como formales e informales. Entre las primeras se encuentran las relaciones de noviazgo y matrimonio. En las segundas, relaciones sin compromiso, como los amigovios y las relaciones de tipo ocasional, como el sexo casual.

El concepto amigovio ha sido aceptado desde hace más de 10 años, principalmente en Argentina. Sin embargo, el término existe en países como Colombia, Brasil, Uruguay y México. Usado de forma similar a conceptos como “vacilaciones”, “vacilones”, “machuques”, “amigantes”, “quirris”, “entuques” o “amigos con derechos”, implica la unión de amigos y novios. Los términos utilizados en América Latina son de difícil traducción. De hecho, la traducción a lengua alemana en función de seguir la idea de amigovio sería más bien una expresión: “*wir sind Freunde und zugleich ein Paar*”, lo que sería “ser amigo y pareja” (Castellanos & Accorsi, 2002; Mendoza & Fraao, 2005; Paulinas, 2007). El término amigovio está compuesto por dos palabras: amigo y novio. Los amigovios no exigen tanto compromiso como el noviazgo, la constancia en la relación es esporádica, ya que sólo implica pasarla bien con alguien (Paulinas, 2007).

Los amigovios no necesariamente se casan, pero se mantienen cercanos; la relación no se mantiene en secreto. En la actualidad, los amigovios muestran un nuevo patrón de amistades sexuales que se viven en el momento, se comienza a considerar una alternativa más a las relaciones de pareja y no sólo un preámbulo del noviazgo (Paulinas, 2007). Los amigovios van más allá de los patrones heterosexuales de amistad y son definidos como relaciones genuinas, sinceras, que van más allá de los convencionalismos de la amistad y del noviazgo; la idea de los amigovios es como el decir “están bien, pero frente a la sociedad no son nada” (Camacho, 2004; Paulinas, 2007).

Las relaciones *free* están altamente asociadas al sexo casual y al *one night stand* por tal, los involucrados se pueden considerar como acompañantes sexuales de fin de semana (Nateras, 2004). En las relaciones que son descritas como sexo casual no existe un interés emocional por la persona, no son amigos ni se tienen cariño o amor. El sexo casual es de una sola noche (*one night stand*). En cambio, los amigovios sí conciben y esperan de su relación cariño y amor, la relación carece del compromiso, pero no de la intimidad: amor y cariño conviven con la informalidad.

Existe, sin embargo, un amplio rango de interacciones. Miller, Vandome y McBrewster (2010) y Camacho (2004), afirman que debe diferenciarse entre sexo casual y relaciones casuales. El sexo casual también es identificado como *one night stand*, implica una interacción que es simplemente física, con poco o nulo interés emocional, que se da como un encuentro sexual de una noche. En cambio, las relaciones casuales implican más de un encuentro. En estudios realizados por Wentland (2007), los participantes manifestaron que las mujeres envueltas en relaciones de *one night stand* sienten mayor libertad sexual al no tener que preocuparse por el compromiso o el potencial de la relación, sino más bien, enfocarse en su propio placer sexual.

En inglés existe un mayor espectro terminológico para designar a este tipo de relaciones. Así, *one night stand* implica que se tiene una interacción de tipo sexual sin interés emocional y de sólo una noche. Un *booty call* se refiere a una situación donde una persona llama a otra simplemente con la intención de tener relaciones sexuales en ese momento. Mientras que un *fuck friend* alude a una persona con la cual se tienen relaciones sexuales y una amistad, pero no es una pareja formal. En español, este tipo de interacción es conocida como “amigos con beneficios” o como “amigovios”.

En el estudio de Miller, Vandome y McBrewster (2010), 25% de las mujeres entrevistadas reportó que tenía sexo casual, 7% un *booty call* y 19% un *fuck friend*. Sin embargo, las relaciones casuales e informales tienen su parte negativa. Algunos estudios han mostrado que dos terceras partes de la violencia ocurrida durante las citas (*date rape*), se da en las relaciones informales o casuales, mientras que sólo un tercio toma lugar en relaciones a largo plazo o formales (Kandel, 2003). Además, dichas relaciones conllevan desilusión, falta de claridad de la asertividad sexual, la irresponsabilidad y la infidelidad.

Método

Objetivo

Identificar el significado psicológico de las relaciones formales (noviazgo) e informales (*free* y amigovios) en un grupo de participantes

de la ciudad de Pachuca, que reportó haber estado en una relación de noviazgo, una relación *free*, una relación de amigovios y sin relación alguna.

Instrumentos

El significado es el resultado de la experiencia y conocimientos que acumula un individuo. Desde un punto de vista más conductual, el significado se encuentra cuando se obtiene la misma reacción frente a un objeto (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1971). Dado que el significado es el productor de las conductas, se convierte en sí en un significado psicológico, determinado por un contexto específico. A la vez que esta conducta es la respuesta del conjunto de elementos cognitivos y afectivos que reflejan la cultura subjetiva que tiene el individuo (Szalay & Bryson, 1973). Por ello se utilizó la técnica de redes semánticas naturales (Figuroa, González, & Solís, 1981), usando la nomenclatura propuesta por Reyes-Lagunes (1993) para referirse a los valores obtenidos por la técnica de redes semánticas naturales original, con el fin de conocer el significado psicológico de las palabras “novios, amigovios y *free*”.

Los participantes respondieron a 3 estímulos presentados de forma aleatoria: novios, amigovios y *free*. Además, incluía una pequeña sección donde los participantes anotaban su escolaridad, edad, sexo y qué tipo de relación tenían en ese momento.

Tabla 1

Distribución muestral

Relaciones informales		Relación formal	Sin relación
<i>Amigovios</i>	<i>Free</i>	Novios	Sin ningún tipo de relación
32	29	74	95

Participantes

Se trabajó con 230 participantes, de los cuales 61 mantuvieron una relación informal, 74 mantenían un noviazgo y 95 individuos no tenían ninguna relación. Sin embargo, es necesario anotar que la muestra de relaciones informales se dividió en dos grupos, 32 recono-

cieron su relación como amigovios y 29 como *free*. Los participantes se ubicaban en un rango de edad entre los 15 y 26 años, con una media de 18.2, su nivel escolar era de preparatoria y universidad; de ellos 100 eran hombres y 130 mujeres.

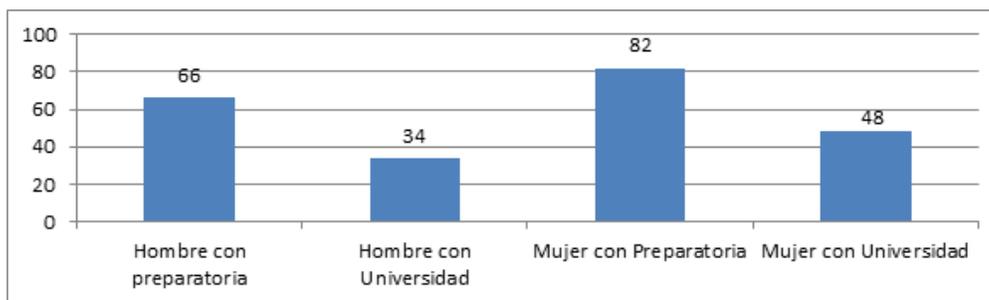


Figura 1. Número de participantes por escolaridad y sexo.

Procedimiento

El instrumento fue aplicado de manera individual y colectiva en diferentes escuelas del municipio de Pachuca, Hidalgo. Se solicitó a los participantes que contestaran las redes semánticas, colocando las primeras 5 palabras que relacionaran con los estímulos para, posteriormente, ordenarlas en forma de importancia: el valor 1 se asignaba a la palabra que ellos consideraran más relacionada con el estímulo y 5 a la menos relevante. La prueba tuvo una duración aproximada de 20 a 30 minutos y se garantizó el anonimato. Los resultados fueron capturados en el programa Excel y analizados por medio de la técnica de Reyes-Lagunes (1993).

Resultados

La tabla 2 muestra los diferentes pesos semánticos obtenidos por cada uno de los grupos. Aquí podemos observar que el mayor peso

semántico en los cuatro grupos estudiados lo obtiene la definidora “amistad”. Por otro lado, solo el grupo soltero difiere en la posición de “diversión” y “cariño”, sin embargo, éstas siguen siendo las definidoras en segundo y tercer lugar, respectivamente. Otras definidoras que todos los grupos comparten, aunque con diferente orden jerárquico, son palabras como “libertad”, “no compromiso” y “besos”.

En la tabla 3 podemos observar las diferencias percibidas en cada uno de los grupos evaluados. Es interesante que a diferencia del estímulo amigovios en el estímulo *free* se encuentran mayores diferencias en el orden jerárquico; si bien las principales en todos los grupos fueron “libertad”, “diversión”, “sexo” y “no compromiso”, también fueron las únicas definidoras comunes en los cuatro grupos.

Finalmente, en la tabla 4 se observan los pesos semánticos obtenidos por los 4 grupos para el estímulo novios. Los participantes parecen estar de acuerdo en que la principal definidora para el estímulo es “amor”; no obstante, a

Tabla 2

Pesos semánticos para el estímulo amigovios dado por los 4 grupos

<i>Amigovios</i>		<i>Amigovios</i>					
<i>Amigovios</i>		<i>Free</i>		<i>Novios</i>		<i>Solteros</i>	
Definidora	PS	Definidora	PS	Definidora	PS	Definidora	PS
Amistad	85	Amistad	49	Amistad	112	Amistad	134
Cariño	32	Cariño	27	Cariño	74	Diversión	102
Diversión	31	Diversión	27	Diversión	71	Libertad	80
Confianza	19	Comprensión	19	Libertad	62	Cariño	79
Compañía	17	Besos	16	Besos	60	No compromiso	39
Libertad	15	No compromiso	15	No compromiso	51	Besos	36
Amor	14	Libertad	13	Nada	36	Confianza	33
No compromiso	13	Sexo	13	Atracción	33	Juego	27
Besos	12	Respeto	10	Sexo	27	Nada	20
Novios	12	Pasatiempo	9	Compañía	23	Respeto	19
Sexo	11	Novios	8	Comprensión	23	Amor	15
Respeto	10	Sinceridad	8	Informalidad	23	Derechos	15

Tabla 3

Pesos semánticos para el estímulo free dado por los 4 grupos

<i>Amigovios</i>		<i>Free</i>					
<i>Amigovios</i>		<i>Free</i>		<i>Novios</i>		<i>Solteros</i>	
Definidora	PS	Definidora	PS	Definidora	PS	Definidora	PS
Diversión	50	Libertad	57	Libertad	126	Libertad	194
Libertad	29	Sexo	33	Sexo	76	Diversión	96
Amistad	19	Diversión	30	Diversión	70	No compromiso	86
No compromiso	19	Amistad	28	No compromiso	64	Amistad	35
Beso	18	No compromiso	22	Besos	57	Besos	25
Sexo	16	Pasatiempo	15	Juego	34	Inmadurez	25
Sin presión	15	Faje	11	Nada	34	Momento	24
Atracción	9	Gratis	11	Atracción	32	Cariño	21
Juego	9	Aventura	9	Fácil	29	Infidelidad	21
Pasión	9	Placer	9	Sin amor	26	Pasar el rato	21

pesar de ser nombrada por todos los grupos, cada uno consideró, en diferente orden jerárquico, definidoras como “cariño”, “compromiso”,

“confianza” y “respeto”. Mientras que sobresale la ausencia de la palabra sexo.

Tabla 4

Pesos semánticos para el estímulo novios dado por los 4 grupos

Amigovios		Novios				Solteros	
	Free		Novios				
Definidora	PS	Definidora	PS	Definidora	PS	Definidora	PS
Amor	77	Amor	91	Amor	256	Amor	258
Cariño	29	Confianza	30	Respeto	71	Respeto	102
Honestidad	20	Respeto	20	Cariño	67	Cariño	73
Compañía	18	Cariño	19	Confiable	65	Confianza	63
Compromiso	18	Besos	18	Comprensión	46	Compromiso	59
Confianza	17	Compañía	18	Fidelidad	40	Relación	42
Respeto	16	Amistad	16	Pareja	33	Fidelidad	38
Besos	13	Compromiso	11	Amistad	32	Compañía	37
Relación	13	Chicos	10	Besos	32	Amistad	36
Felicidad	12	Felicidad	9	Compromiso	31	Felicidad	32
Fidelidad	11	Abrazos	8	Honestidad	24	Apoyo	28
Lealtad	10	Comprensión	8	Relación	24	Comprensión	28

Discusión

En la actualidad, las relaciones casuales parecen estar de moda. Con una frecuencia cada vez mayor, las personas deciden entrar en relaciones informales. Los amigovios, *free*, LAT (relaciones de tipo *Living Apart Together*, es decir, estar juntos como pareja, pero mantener una residencia separada) y demás configuraciones de la relación de pareja, muestran una hipótesis que ya era predecible: los individuos han modificado su idea tradicional acerca de la vida en pareja, del matrimonio y el divorcio e, incluso, de la idea misma de estar juntos.

De manera constante y a una edad temprana, los sujetos evalúan de forma negativa el matrimonio y, con ello, de modo más positivo el permanecer solteros, casarse a una edad adulta, favorecen la unión libre y el sexo premarital (García & Reyes-Lagunes, 2009). Sin embargo, aun y cuando las personas tengan una opinión menos positiva acerca del matrimonio, lo cierto es que siguen intentando una y otra vez encon-

trar una pareja, ya sea en una relación formal como en el matrimonio o en relaciones de tipo más informal. La palabra o término amigovio implica una relación entre dos amigos y conlleva ciertos beneficios relacionados a conductas eróticas o sexuales. Cuando se tiene una relación de amigovio se puede o no tener relaciones sexuales, aunque sí hay besos, caricias, arrumacos y lo que comúnmente denominaríamos “fajes.” Este sentido de “amigos con derecho” o “amigos con beneficios” implica que se tiene derecho a ciertas conductas sexuales que usualmente no se tiene con los amigos.

Quizás de ahí el hecho de que al buscar el significado psicológico de la palabra amigovios (véase figura 2), nos encontremos la palabra sexo, pero también todos aquellos comportamientos que implican besos y caricias. La palabra amigovios vincula lo más hermoso de los amigos: amistad, cariño y diversión, así como características de los novios: besos, caricias y cariño. ¿Qué es lo que este término deja fuera?: la formalidad y el compromiso. Esto es evidente,

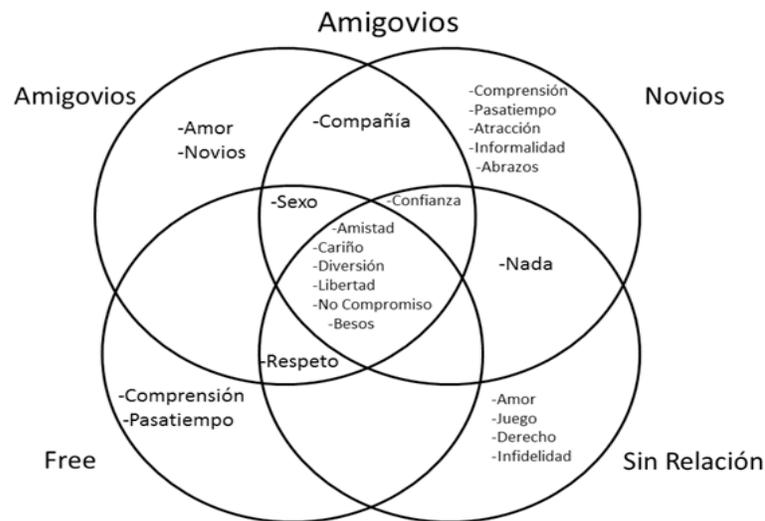


Figura 2. Significado psicológico de *amigovios* en los cuatro grupos.

sobre todo, en el caso de los novios; para ellos, la relación de amigovios, sí comprende besos y amistad y demás características positivas pero, sobre todo, informalidad y “nada”, no se puede esperar de esta relación algo más. Es interesante anotar que, a diferencia del estímulo amigovios, en el estímulo *free* se encuentran mayores diferencias en el orden jerárquico de las palabras definidoras, si bien las principales en todos los grupos fueron “libertad,” “diversión,” “sexo” y “no compromiso,” también fueron las únicas definidoras comunes en los cuatro grupos.

De una relación de amigovios se pueden esperar besos, caricias, libertad, sexo y comprensión. De hecho, sorprende observar que aparezca de manera consistente la palabra amor. Parece ser que la idea de sexualidad y besos con un amigo, no deja de lado la idea de amor. Después de todo se puede y se ama a un amigo.

Bajo la teorización de Sternberg (2000), las relaciones de pareja están basadas en tres componentes: intimidad, pasión y compromiso. Con esta idea, nos percatamos de la existencia de intimidad en las relaciones informales,

donde también existe felicidad, reconocimiento de amor, entendimiento, cariño y demás en convivencia con la idea de pasión, sexualidad, besos y faje. Sin embargo, el compromiso no se encuentra. Para el autor, el compromiso es el elemento cognoscitivo que apoya la decisión de amar y permanecer con el ser amado. Es un compromiso de permanecer con una persona, de estar satisfecho en la relación y mantener el vínculo de amor a largo plazo. En el caso de los amigovios, lo anterior no puede ni debe darse. Recordemos que Sternberg (2000) establece diferentes vías que puede tomar una relación cuando los diferentes componentes (intimidad, pasión y compromiso) se mezclan. En el caso de los amigovios, hablamos de una relación tipo amor romántico, donde únicamente se presenta la intimidad y la pasión. Carece del sentido de compromiso, de hecho, palabras que implican esta falta de compromiso evidencian dicha tendencia: pasatiempo, juego, no compromiso, engaño, irresponsabilidad y, de manera especial, la idea de desilusión en los amigovios.

Quizás, la situación en este caso se deba a que los amigovios, en realidad, podrían en

algunos momentos desear algo más, pero una relación que comienza bajo el principio de no compromiso por lo común no se modifica. En Estados Unidos, el término amigovio no tiene traducción, difícilmente podría decirse *girlfriend*. De hecho, el sentido de novio o novia en inglés ya implica la amistad. Por ello, el término más usado es “amigos con derecho” (*friends with benefits*). Otro término de uso popularizado entre la población no muy retomado en la literatura, es el término *fuck friends*. A diferencia del primero, este término es más claro acerca de la idea del sexo dentro de esta relación.

De hecho, al comparar los resultados acerca de los significados de amigovios versus *free*, se encontró que para todos los participantes de esta última categoría, la definición es el sexo, que además implica para los participantes sexo. Además, implica aventura y placer. Podría pensarse que dicho término está más relacionado con los *fuck friend*, pero lo cierto es que mientras éstos consideran tener relaciones de mayor tiempo; parece que la idea de *free* está más vinculada a una situación momentánea. Tal relación difiere con la de amigovios e implica un sentido más sexual, pasajero y momentáneo; un ligue o un encuentro casual. Tan es así que

las palabras descritas por los participantes son aventura, placer, faje, sexo, momento, pasión, atracción y sin amor. En el caso de los novios esto es más constante: nada, fácil, sin amor e irresponsabilidad. Aquellos que no tienen una relación también pensarían que puede haber inmadurez e infidelidad en las relaciones *free* (véase figura 3).

Tomando en consideración a Sternberg (2000), la relación *free* se consideraría como un enamoramiento, donde el único componente es la pasión. Entendamos pues, que el enamoramiento no debe ser confundido con amor. Recordemos que el amor es el fin al que busca llegar una relación de pareja considerada plena, y para que esta relación sea plena son necesarios la intimidad, la pasión y el compromiso. Por ese motivo, el enamoramiento, al estar compuesto únicamente por la pasión, se considera más fugaz, así como en las relaciones *free* donde se busca principalmente la satisfacción sexual.

Las relaciones casuales tienen varias implicaciones. De acuerdo con Wentland (2007), cuando las mujeres se encuentran en relaciones casuales frecuentemente tienen menos comunicación sexual con el otro, también son

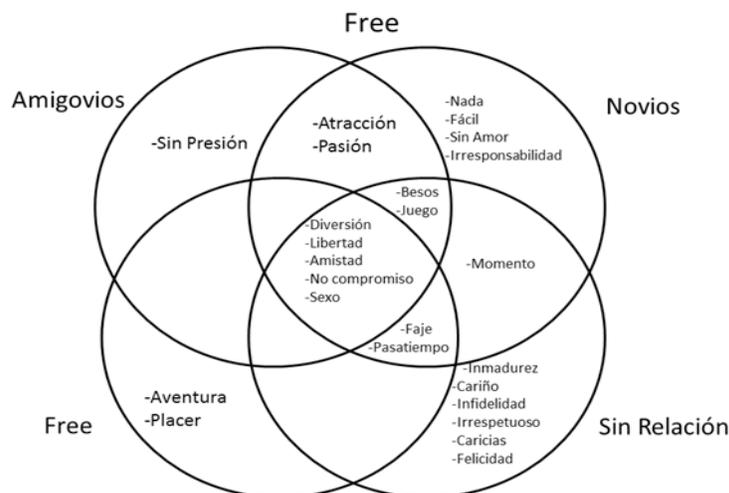


Figura 3. Significado psicológico de *free* en los cuatro grupos.

más accesibles al sexo casual dentro de las citas. De acuerdo con el autor, quizás lo que suceda es que las mujeres temen verse demasiado asertivas con referencia al sexo, pues las mujeres en relaciones casuales son más propensas a buscar el sexo que las mujeres en relaciones formales. Parece que la informalidad les da la pauta para poder pronunciarse a favor del sexo. Si la cultura y las normas nos dicen que las mujeres deben guardar “recato” en las relaciones y no mostrar su interés por el sexo, aquellas en relaciones casuales sí muestran su interés por el sexo.

Los roles tradicionales de género dentro de las citas de noviazgo implican que las mujeres siguen un patrón tradicional según el cual ellas son las encargadas de soportar la relación, son cariñosas, afectivas, se ríen de los chistes del chico, etc., mientras que ellos son los encargados de la parte activa, ellos indican hacia donde irá la relación, pagan, invitan, recogen a la chica, le dan un regalo, etc. Con base en este patrón, los chicos proponen el inicio de las relaciones sexuales, buscan desarrollar estrategias encaminadas a tal fin. Mientras que las mujeres son educadas para evitar o negarse al sexo y,

por ende, a no mostrar su interés en ello (García & Romero, 2011).

En cambio, el noviazgo involucra situaciones diferentes. El significado psicológico de novios implica que las personas unen las palabras como amor, cariño, compromiso, confianza, respeto y besos. La relación de novios comprende los tres componentes de la teoría triangular del amor de Sternberg (2000): intimidad, pasión y compromiso. Quizás aquí el factor de compromiso es el más anunciado. En este caso son los novios los que añaden más características a esta situación, hay fidelidad, honestidad, relación, ternura, formalidad, responsabilidad y apoyo. De hecho, tanto novios como solteros incluyen el sexo, pero los que se encuentran en relaciones casuales no. Para ellos, la informalidad implica la sexualidad abiertamente, la formalidad no (véase figura 4).

En el contexto anterior, varios son los autores para quienes la violencia sexual es un hecho frecuente dentro de las citas de noviazgo, comúnmente conocido como *date rape*. Este tipo de abuso puede darse tanto en una relación seria como en una casual; el victimario

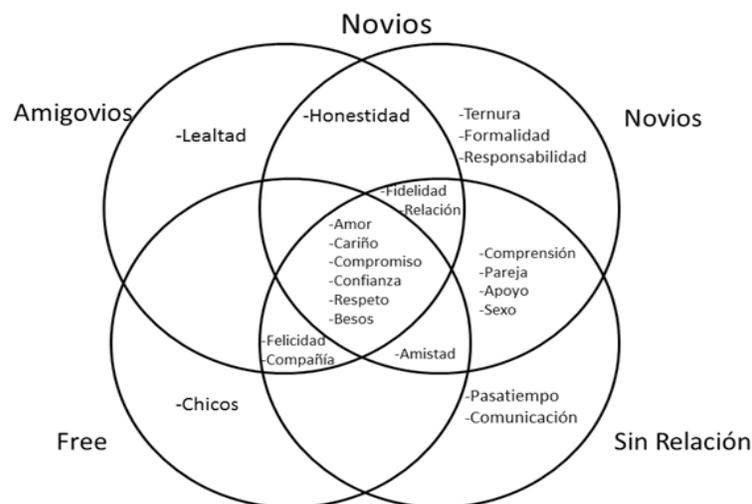


Figura 4. Significado psicológico de novios en los cuatro grupos.

Referencias

podría ser un amigo, un compañero, estudiante, compañero del trabajo, o incluso un compañero de viaje.

La desvinculación del sexo y del noviazgo es tal, que las mujeres no lo mencionan. Esto concuerda con lo reportado acerca de los roles de género tradicionales en hombres y mujeres; mientras que los hombres pueden manifestar de forma abierta su interés en el sexo, las mujeres no. Entre las Investigaciones realizadas en México (García & Reyes-Lagunes, 2004) han mostrado que los individuos asignan características positivas a estímulos como pareja, matrimonio y rematrimonio: amor, respeto, confianza, compromiso, amistad y fidelidad, pero, en todos los casos, dejan fuera palabras relacionadas con la sexualidad.

En la época contemporánea, la gama de colores e intensidades que dibujan las relaciones de pareja conlleva algo más que falta de interés o compromiso. La vida moderna nos llena de posibilidades acerca de la interacción. La desvinculación entre matrimonio y sexualidad dan cuenta de tal situación en terrenos diferentes. Relaciones casuales, de una noche, de una cita, que abren la posibilidad de la sexualidad y el erotismo. Relaciones que, si bien, son más que conexiones son seguramente relaciones de fácil término. Relaciones que abren la posibilidad de encontrar una forma de experimentar la idea misma de pareja.

- Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camacho, J. (2004). *Fidelidad e infidelidad de pareja*. Buenos Aires: Dunken.
- Castellanos, G. & Accorsi, S. (2002). *Género y sexualidad en Colombia y en Brasil*. Buenos Aires: La Manzana de la Discordia.
- Figueroa, J., González, R., & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.
- García, M. M. & Romero, P. A. (2011). *Coerción sexual en el noviazgo*. En R. Díaz y S. Robles (Eds.). *Salud y Sexualidad*. México: UNAM, CONACyT.AMEPSO.
- García, M. M. & Reyes-Lagunes, L. I. (2004). *Amor y desamor: del matrimonio al divorcio*. *La Psicología Social en México*, X. México: AMEPSO.
- García, M. M. & Reyes-Lagunes, L. I. (2009). Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio: Diferencia por sexo, residencia y estatus de pareja. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 48-56.
- Kandel, E. (2003). *Understanding violence* (2ª ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Mendoza, I. & Fraao, V. M. (2005). *Berlitz Vorsicht Spanisch!* München: Berlitz Publishing.
- Miller, F. P., Vandome, A. F., & McBrewster, J. (2010). *Casual relationships*. US: Publishing House Ltd.
- Nateras, A. (2004). Los trazos de lo emergente juvenil urbano. En S. Arca B. (Ed.). *Del pensamiento social a la participación*. *Estudios de psicología social en México*. México: SOMEPSO, Universidad Autónoma de Tlaxcala, UNAM, UAM-Iztapalapa.
- Osgood, Ch., Suci, G., & Tannenbaum, T. (1971). *The measurement of meaning*. Chicago: The University of Illinois Press.
- Paulinas (2007). *Entre el goce, el afecto y los temores jóvenes y sexualidad*. Bogotá: Editor Paulinas.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Sternberg, J. R. (2000). *La experiencia del amor: la evolución de las relaciones amorosas a lo largo del tiempo*. México: Paidós.
- Szalay, L. & Bryson, A. (1973). Measurement of psychocultural. *Journal of personality and social psychology*, 26(2), 166-167.
- Wentland, J. J. (2007). *Sexual pleasure orientation in heterosexual women*. University of Guelph thesis. University of Guelph. Dept. of Family Relations and Applied Nutrition, University of Guelph. School of Graduate Studies.

Influencia de factores personales y sociales sobre la certeza vocacional

Influence of personal and social factor son vocational certainty

Delisahé Velarde Hernández
Daniel González Lomelí
Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar la influencia de factores sociales y necesidades de carrera sobre la certeza vocacional en una muestra de 392 estudiantes de tercer semestre de diferentes licenciaturas de universidades públicas y privadas de la Cd. de Hermosillo, Sonora, México. Se utilizó la versión para licenciatura del Inventario Ampliado de Factores de Carrera (IAFC) de Aguilar et al. (1992); se incluyeron indicadores de apoyo familiar, de toma de decisiones y de su situación vocacional (SAV-R), así como datos escolares y sociodemográficos. A través de análisis factoriales de ecuaciones estructurales, se logró conformar un modelo multifactorial de certeza vocacional donde las variables Factores sociales y Necesidades de carrera explican 23% de la varianza de la certeza vocacional. El modelo presenta bondad de ajuste práctico. Además, se realizó el análisis de los contenidos programáticos impartidos en la materia de Orientación Educativa dentro del subsistema de bachillerato estatal, específicamente los relacionados con el área vocacional; a partir del Modelo de Posner (2005) y de la taxonomía de tipos de conocimientos de aprendizaje de Castañeda, López, García y González (2006). Se sugiere el diseño de programas de orientación educativa a través de los cuales se desarrollen intervenciones en los ámbitos socio-laboral, académico y personal con el propósito de facilitar las elecciones académicas y profesionales de los estudiantes.

Palabras Clave: certeza vocacional, factores sociales, necesidades de carrera, currículo, formación integral.

Nota de Autor:

Delisahé Velarde Hernández, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora; Daniel González Lomelí, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Daniel González Lomelí, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, colonia Centro, Hermosillo, Sonora, México.

Correo electrónico: dgonzalez@psicom.uson.mx

Abstract

The aim of this study was to identify the influence of the social factors and need of career factors on vocational certainty. The sample included 392 students coursing the third semester of different careers of public and private universities in Hermosillo, Sonora, Mexico. The instrument used was the Comprehensive Scale of Career Factors (IAFC) of Aguilar et al. (1992) version for college students, and included indicators of vocational situation; and, school and social-demographic details. Descriptive analyses were conducted and a structural model was specified and tested. This model explained 23% of the variance of vocational certainty, the model presents practical goodness of fit. In addition, an analysis was conducted of the programmatic content taught in the class of Educational Orientation within the subsystem state baccalaureate, specifically those related to the vocational area; from the model of Posner (2005) and of the taxonomy of types of learning skills of Castañeda, López, García y González (2006). Results suggest the design of educational orientation through development of interventions on the socio-labour, academic and personal areas, with the purpose to ease the academic and professional student elections.

Keywords: vocational certainty, social factors, need of career factors, curriculum, complete education.

El panorama mundial se caracteriza por un cambio social más rápido e intenso que afecta a la familia, economía, mundo del trabajo, política, cultura y, en general, la existencia cotidiana de las personas en cualquier esfera o entorno social. Tal contexto apunta hacia un tipo de cultura profesional que implica interés y capacidad de análisis de los problemas y sucesos más importantes y significativos de la sociedad en que vivimos (Fernández, 2003). Sin embargo, investigaciones ligadas a la problemática estudiantil en México, destacan la existencia de altos índices de deserción, reprobación, solicitudes de cambio de carrera, bajas cifras de titulación y una apreciable desorientación vocacional y profesional de los jóvenes, principalmente durante los primeros semestres de la licenciatura (Merino, 1993). En este sentido, la certeza vocacional entendida como el nivel de decisión que muestran los individuos al realizar elecciones vocacionales (Gómez & Rivas, 1997), constituye un problema en el contexto educativo actual.

La problemática ligada a la certeza vocacional es multidimensional, como lo demuestran estudios en los cuales ha relacionado la elec-

ción de carrera con variables como involucramiento en el trabajo y locus de control (Lucas & Epperson, 1990), ansiedad (Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk, & Hall, 2006), estilos de toma de decisiones (Gómez & Rivas, 1997), indecisión generalizada (Dickinson & Tokar, 2004), autoeficacia (Ramírez, Canto, & Rodríguez, 2007), elementos sociodemográficos, culturales y familiares (Rivas, 2007); este último autor indica que la conducta vocacional se representa como la intersección de factores que actúan desde la sociogénesis y psicogénesis y donde cada elemento de esa intersección no tiene el mismo peso ni es estable a lo largo de la vida.

En Estados Unidos de Norteamérica, Chartrand, Robbins, Morrill y Boggs (1990), desarrollaron un modelo de indecisión vocacional, validado y ampliado en México por Aguilar et al. (1992) con estudiantes universitarios y de bachillerato con el propósito de ampliar el Inventario de Factores de Carrera (la última versión con cuatro escalas), e incluyeron dos escalas más, la de autoeficacia y la de indecisión vocacional, desarrollada como una medida de contraste. En un estudio de validez concurrente (Aguilar, Peña, Pacheco, & De la Paz, 1993),

los autores reportaron que las escalas incorporadas presentaron coeficientes de confiabilidad de .77 a .89 y las escalas que mejor predicen la condición de desertor o no-desertor, fueron autoeficacia, ansiedad en la elección vocacional e indecisión generalizada.

No obstante, a pesar de la evidencia empírica, recientemente la orientación profesional se ha abocado a una o dos tareas principales: el diagnóstico y/o la información, actividades que no han sido ni serán suficientes ni efectivas para cubrir las necesidades de los estudiantes en lo académico y lo profesional. Ante esta situación, cobra importancia la integración de la orientación profesional dentro del currículo como parte de un proceso formativo a lo largo de la vida académica del estudiantado, más que como un evento puntual en su formación; de tal forma que, llegado el momento, los estudiantes posean la información y la madurez suficiente para decidir con autonomía acerca de su situación académica actual y su planificación estudiantil y profesional futura (Fernández, 1993).

Sin embargo, hasta hoy la mayor parte de los programas de orientación vocacional es asistémica y poco confiable, pues no se sustenta en investigaciones que indiquen las principales necesidades por atender; lo cual limita la posibilidad de establecer líneas de acción. Tampoco se presentan resultados de la evaluación de los programas de orientación y asesoría diseñados, ni la justificación teórico-metodológica de las modificaciones y/o adecuaciones efectuadas durante su existencia (González, 2002).

Lo anterior ha ocasionado que los resultados de la orientación educativa aún sean limitados. De ahí que uno de los principales errores que se detectan en los programas de orientación tenga relación con la desvinculación absoluta de estos servicios de una base empírica de datos que funcione y establezca propuestas a partir de modelos lógicos. La tendencia implica centrar las propuestas en la orientación profesional, dejando de lado los modelos que proponen una orientación personal, académica y pro-

fesional, como si se tratase de aspectos diferentes (Cabrera, García, & Hernández, 1999).

Según Martínez (1996), una parte substancial del proceso de formación es el enfoque de la educación hacia la formación integral de los estudiantes, entendida ésta como la estimulación de aspectos cognoscitivos, emocionales, físicos, sociales y culturales con el fin de preparar a los individuos para desempeñarse con éxito en determinada profesión, campo o actividad. Ahora bien, es importante señalar que el término currículo ha recibido diversas connotaciones, lo cual permite entrever la complejidad de su conceptualización. Actualmente, el modelo que ha dominado el trabajo curricular es el de Ralph Tyler (1949 como se citó en Tadeu da Silva, 2001), bajo un enfoque de medios-fines, donde el planificador desarrolla los recursos necesarios para generar los resultados de aprendizaje buscados, de modo que los fines representan la justificación de los medios y son punto de partida de la planificación (Mora, 1996). En este sentido, el currículo forma parte de un proceso mayor: la planificación educativa que se concreta en el desarrollo curricular. Así, el enfoque elegido para su diseño determina el proceso de enseñanza-aprendizaje que toda institución educativa se propone.

Con base en lo anterior, se realizó un estudio con el propósito de identificar la influencia de factores personales (factores de carrera) y sociales sobre la certeza vocacional en estudiantes de universidades públicas y privadas a partir del modelamiento estructural, para contrastar los resultados derivados de dicho análisis con los obtenidos de la revisión de los contenidos programáticos impartidos en la materia de Orientación Educativa; —específicamente los relacionados con el área vocacional—, con la finalidad de identificar aquéllos aspectos que son abordados en la labor de orientación y valorar si éstos corresponden con la evidencia empírica aportada en esta investigación.

De tal forma, se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se

integran en un modelo estructural los diferentes efectos de variables sociales y personales (factores de carrera) asociadas a la certeza vocacional en estudiantes de universidades públicas y privadas?

La hipótesis del estudio indica que la certeza vocacional de los estudiantes universitarios está condicionada por variables sociales y personales (factores de carrera), siendo las variables personales las que impactan en mayor medida la certeza vocacional.

La figura 1 representa el modelo de *certeza vocacional* que se desea probar en estudiantes universitarios, constituido por variables latentes y por variables observadas (en el gráfico no se

representan los términos de error asociados a cada variable observada). En este modelo se hipotetiza que la *certeza vocacional* (variable latente integrada por las variables observadas: “dificultades para decidir seguir la carrera que actualmente estudio”, “continuaré hasta terminar mi carrera”, “es lo que realmente quería estudiar”, “actualmente hago lo que quería”, “seguridad en concluir estudios” y “seguridad en la carrera elegida”) está directamente influida por *factores sociales* y *factores de carrera* (variable latente de segundo orden, integrada por las variables latentes de primer orden: información de la carrera, autoeficacia, ansiedad en la elección de carrera e indecisión generalizada).

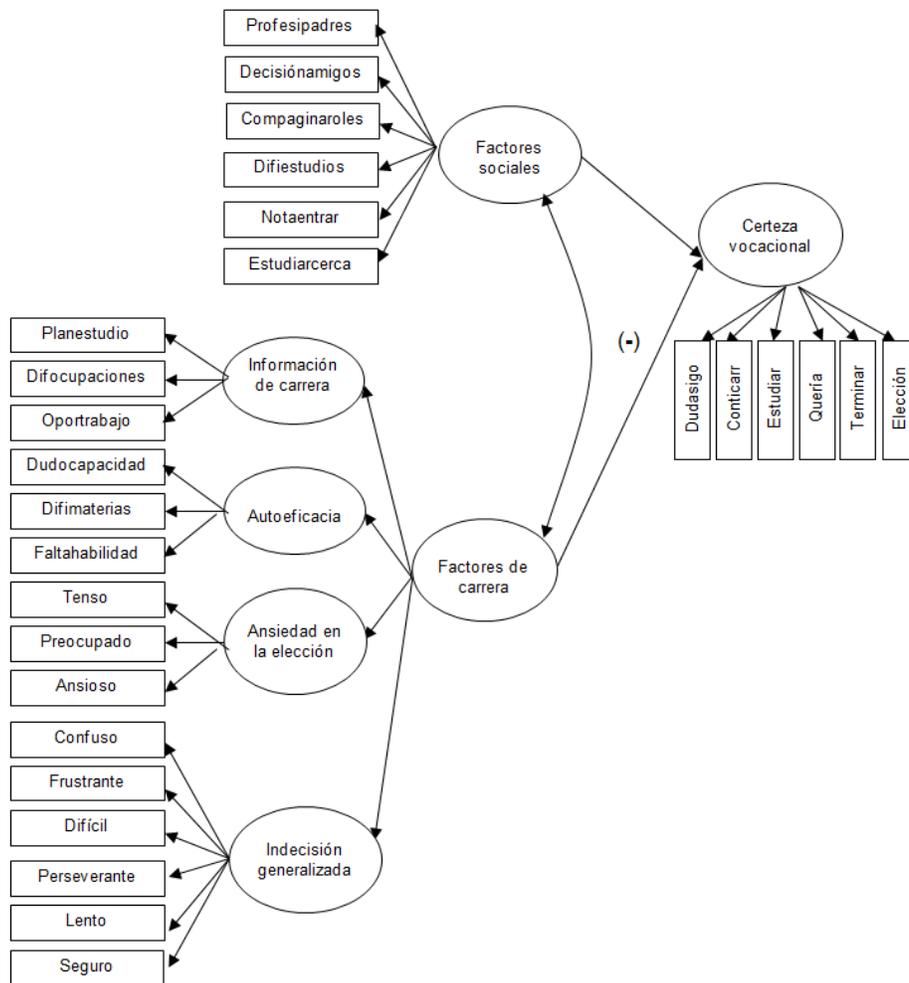


Figura 1. Modelo teórico de certeza vocacional que relaciona factores sociales y factores de carrera en estudiantes universitarios.

La variable latente *información de la carrera* se estructuró a partir de los indicadores: “informarme sobre planes de estudio”, “platicar con personas de diferentes ocupaciones” y “qué oportunidades ofrece actualmente y a futuro la carrera que estoy estudiando”. El constructo *autoeficacia* se construyó a partir de las variables observadas: “dudo de mi capacidad para seguir con la carrera que estoy estudiando”, “se me dificultan materias de la carrera que estoy estudiando” y “me faltan algunas habilidades para la carrera que estoy estudiando”. La variable latente *ansiedad en la elección de carrera* se estructuró a partir de las variables manifiestas: “tenso”, “preocupado” y “ansioso”, como respuesta a la pregunta ¿cuando pienso en si sigo o no estudiando la carrera que actualmente estudio me siento...? y la variable latente *indecisión generalizada* se integró a partir de las variables observadas: “confuso”, “frustrante” y “difícil”, como respuesta a la pregunta ¿en general, tomar decisiones me resulta...? y con los indicadores “perseverante”, “lento” y “seguro”, como respuesta a la pregunta ¿por lo general, al tomar decisiones, soy...?).

En el mismo modelo, la variable latente *factores sociales* fue construida por las variables manifiestas: “profesión de padres o de personas significativas”, “decisión que tomaron mis amigos”, “poder compaginar varios roles”, “dificultad y duración de estudios”, “nota que se exige para entrar” y “estudiar cerca de residencia familiar”. A su vez, se especifica una correlación positiva entre las variables latentes *factores sociales* y *factores de carrera*.

En principio, se describe la metodología que se siguió para la realización del estudio. Se presenta primero la metodología utilizada para la fase del estudio empírico seguida de la metodología de la fase del estudio curricular; posteriormente, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, iniciando con los datos sociodemográficos y escolares de los estudiantes que conformaron la muestra del estudio empírico. Se presentan, además, los resultados

del análisis de consistencia interna de las escalas que integran el cuestionario utilizado en el estudio y, después, aparecen los resultados del modelamiento estructural de los datos relacionados con los factores personales y sociales y su efecto sobre la certeza vocacional. Posteriormente, se muestran los resultados de la revisión curricular y su contrastación con lo encontrado a partir del modelamiento estructural en la muestra de estudio. Al final, se expone la discusión de los resultados obtenidos, las conclusiones, así como algunas recomendaciones y sugerencias prácticas que se desprenden de la investigación.

Método

El estudio se efectuó en dos fases: a) especificación y prueba de un modelo estructural de relaciones entre factores sociales (de tipo familiar) y necesidades de carrera (integrada por las variables necesidad de información sobre la carrera, necesidad de autoeficacia, ansiedad ante la elección de carrera e indecisión generalizada) sobre la certeza vocacional en estudiantes universitarios y, b) revisión del Programa de Orientación Educativa del subsistema de bachillerato estatal.

En este apartado se describen los aspectos metodológicos y técnicos que se siguieron para la realización del estudio. Primero, se presenta la metodología utilizada para la fase del estudio empírico, seguida de la metodología que se utilizó en la fase del estudio curricular.

Fase I. Estudio empírico

Participantes

En el estudio empírico participaron 392 estudiantes (muestra aleatoria estratificada) de tres universidades públicas y tres universidades privadas de la ciudad de Hermosillo, Sonora, inscritos en tercer semestre de distintas licen-

ciaturas, de los cuales 49.2% cursa licenciaturas dentro de las Ciencias Sociales y Administrativas; 32.1% en Ingenierías y Tecnologías; en el área de Educación y Humanidades 6.9%. Ciencias de la Salud con 6.1%; Ciencias Agropecuarias, 3.1%; y Ciencias Naturales y Exactas, 2.6%. A su vez, la población femenina representó 52% y 96.7% del total es soltero. La edad promedio de los estudiantes fue de 19.83 años (D. E. = 1.68 años), quienes al término del segundo semestre obtuvieron un promedio general de 83.97 de calificación (D.E. = 8.04) en una escala de 0 a 100.

Instrumentos

Los estudiantes respondieron el IAFC de Aguilar *et al.* (1992), versión para licenciatura, validado por González (2002). El IAFC es un instrumento de autorreporte de comportamientos y percepciones sobre las dimensiones cognoscitivas: necesidad de información de la carrera y necesidad de autoeficacia; en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo) y dos escalas emocionales tipo diferencial semántico de seis puntos: indecisión generalizada y ansiedad en la elección de carrera. Se utilizó, además, una escala tipo Likert para medir certeza vocacional de cinco opciones de respuesta (de totalmente seguro a totalmente inseguro). La variable factores sociales incluida dentro del modelo se midió a través de la escala Mi Situación Vocacional: “lo que pienso sobre” (factores influyentes) de Gimeno, Rocabert y López (1996, como se cita en López, 2004) en una escala tipo Likert de seis puntos (de mucho a nada); así como, datos escolares y sociodemográficos.

Procedimiento

Se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes de manera voluntaria, informándoseles previamente el propósito de la investigación,

asimismo, se contó con la autorización de los profesores y autoridades de la institución.

Análisis de datos

Se analizaron los datos en el programa estadístico SPSS para Windows, versión 15.0 (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales). Se utilizó estadística descriptiva e inferencial como media aritmética, mediana, moda y desviación estándar. Además, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el fin de probar el modelo teórico propuesto; para el cual se utilizó un modelo causal de ecuaciones estructurales (Bentler, 2006).

Fase II. Estudio Curricular

Fuentes de Información

Se consultaron documentos oficiales con el propósito de identificar y examinar una serie de elementos que permitiera conocer las ideas explícitas y/o implícitas en torno al conjunto de supuestos o lineamientos generales, que regulan las acciones de Orientación Educativa en los subsistemas coordinados por la Dirección General de Bachillerato. Los documentos a los cuales se recurrió para tales fines fueron: los Módulos de Aprendizaje (Cobach, 2006a) y Guías Programáticas de Orientación Educativa (Cobach, 2006b), el Programa de Desarrollo Estudiantil (Cobach, 2006c) y el Programa de Orientación Educativa (Cobach, 2006d).

Instrumentos

La información registrada comprendió un grupo de categorías útiles para clasificar las decisiones, los documentos y las suposiciones del currículo, ésta fue registrada en una cédula de información para el análisis del currículo formal de la materia de Orientación Educativa con base en el esquema general del proceso del análisis curricular propuesto por Posner (2005).

Además, con base en la taxonomía de tipos de conocimientos de aprendizaje de Castañeda, López, García y González, (2006), se construyó un mapeo conceptual que relaciona: a) la dimensión de contenidos y b) los procesos cognoscitivos implicados, y a través del cual se revisaron los contenidos de las actividades de aprendizaje indicadas dentro de cada una de las unidades que integran los módulos de aprendizaje para el estudiante. No obstante, previamente se identificaron aquellos módulos de aprendizaje; así como dentro de éstos, aquellos contenidos temáticos vinculados al área vocacional.

Procedimiento

Se acudió a las instalaciones de un bachillerato público (seleccionado por aportar el mayor número de estudiantes egresados de ese subsistema a la muestra del estudio empírico; además, en el estado es una de las instituciones de educación media-superior que incluye en su currícula un programa de orientación educativa como parte de las acciones englobadas en un Programa de Desarrollo Estudiantil), para solicitar el plan de estudios y el programa de orientación vocacional que se imparte en la institución; asimismo, se realizó una búsqueda electrónica de documentos oficiales acerca de la materia de orientación vocacional impartida en los diferentes planteles que integran este subsistema. En este sentido, se informó previamente a las autoridades de la institución sobre el propósito de la investigación y, una vez emitida la autorización correspondiente, se nos envió al área de orientación educativa del plantel, donde la orientadora nos proporcionó los módulos de aprendizaje utilizados por los estudiantes en la asignatura de Orientación Educativa (que se ofrece de manera continua durante los seis semestres del bachillerato).

Análisis de datos

A partir del currículo oficial de la asignatura de Orientación Educativa, es decir, el currículo descrito en los documentos formales y que sirven de guía en el desarrollo de la Orientación Educativa de un bachillerato público, así como de los materiales didácticos para los estudiantes y el profesor, se realizó un análisis de tales documentos a partir de las categorías propuestas por Posner (2005) para el análisis curricular, y de la taxonomía de tipos de conocimientos de aprendizaje de Castañeda et al. (2006).

Resultados

En este apartado se muestran los resultados relacionados con los análisis de consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio de los datos. Asimismo, se presenta el análisis del currículo oficial de una preparatoria pública con el propósito de identificar aquellos aspectos que están siendo abordados en el trabajo de orientación y determinar si éstos corresponden con los resultados encontrados en la muestra estudiada.

Estudio empírico: Análisis Factorial Confirmatorio

La figura 2 representa el modelo estructural de certeza vocacional, factores sociales y necesidades de carrera en estudiantes de universidades públicas y privadas, en el cual la variable dependiente certeza vocacional es afectada de manera directa y negativa por la variable latente necesidades de carrera y, también, de manera no significativa, por la variable factores sociales. A su vez, existe un efecto indirecto de la variable latente factores sociales sobre la certeza vocacional a través de la variable necesidades de carrera.

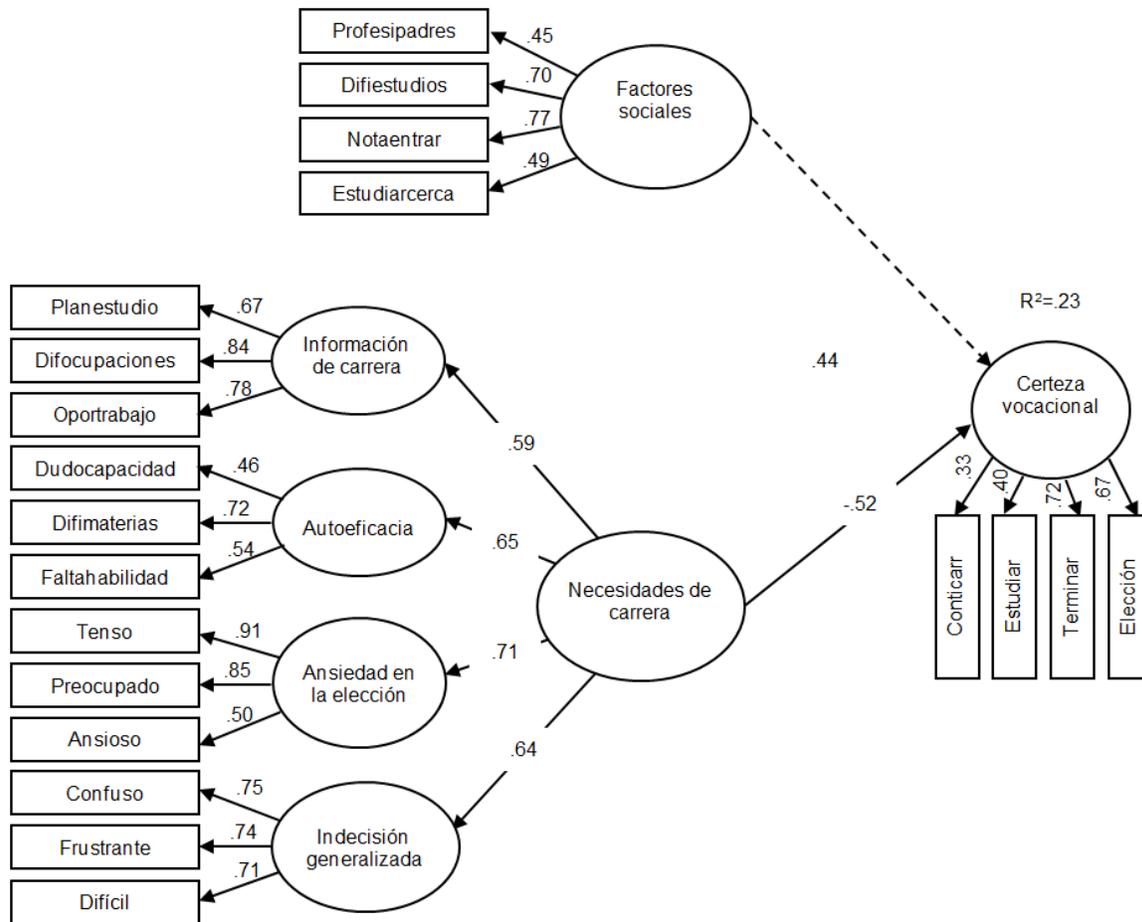


Figura 2. Modelo estructural de certeza vocacional, factores sociales y necesidades de carrera en estudiantes de universidades públicas y privadas. Los pesos factoriales son significativos a $p < .05$; $\chi^2 = 197$ (156 gl) $p = .013$; IBBAN=.91; IB-BANN=.97; IAC=.97; RMSEA=.02. La línea punteada (entre factores sociales y certeza vocacional) indica una relación no significativa. $N = 392$.

En este modelo estructural, la certeza vocacional posee una R^2 igual a .23, lo cual significa que el modelo explica 23% de la variabilidad de la certeza vocacional de los estudiantes de tercer semestre de universidades públicas y privadas.

La variable dependiente certeza vocacional quedó integrada por las variables observadas “continuaré hasta terminar mi carrera” (peso factorial .33), “es lo que realmente quería estudiar” (peso factorial .40), “seguridad en concluir estudios” (peso factorial .72) y “qué tan seguro estás de tu elección” (peso factorial .67).

La variable latente de segundo orden necesidades de carrera se construyó de las variables latentes de primer orden necesidad de información de la carrera (peso factorial de .59), necesidad de autoeficacia (peso factorial de .65), ansiedad en la elección de carrera (peso factorial de .71) e indecisión generalizada (peso factorial de .64). El factor necesidad de información de la carrera se conformó por los indicadores “informarme sobre planes de estudio” (peso factorial .67), “platicar con personas de diferentes ocupaciones” (peso factorial .84) y “qué oportunidades ofrece actualmente y a futuro la carrera que estoy estudiando” (peso fac-

torial .78). El factor necesidad de autoeficacia quedó integrado por los indicadores de “dudo de mi capacidad para seguir con la carrera que estoy estudiando” (peso factorial de .46), “se me dificultan materias de la carrera que estoy estudiando” (peso factorial de .72) y “me faltan algunas habilidades para la carrera que estoy estudiando” (peso factorial de .54); la variable latente ansiedad en la elección de carrera construida por las variables manifiestas “tenso” (peso factorial .91), “preocupado” (peso factorial .85) y “ansioso” (peso factorial .50) al responder a la pregunta ¿cuando pienso en si sigo o no estudiando la carrera que actualmente estudio me siento...? y; la variable latente indecisión

generalizada quedó conformada por las variables observadas “confuso” (peso factorial de .75), “frustrante” (peso factorial de .74) y “difícil” (peso factorial de .71) al responder a la pregunta ¿en general tomar decisiones me resulta...?

En el mismo modelo, la variable latente factores sociales afecta de manera no significativa a la certeza vocacional y se construye por las variables observadas “profesión de padres o de personas significativas” (con un peso factorial de .45), “dificultad y duración de estudios” (con un peso factorial de .70), “nota que se exige para entrar” (con un peso factorial de .77) y “estudiar cerca de residencia familiar” (peso factorial de .49).

Tabla 1

Media y consistencia interna de las escalas del inventario ampliado de factores de carrera

Escala/Reactivo	N	M	D.E.	Mín.	Max.	Alfa*
Certeza vocacional	380	4.58				.64
Continuaré la carrera		4.76	0.64	1	5	
Es lo que quería estudiar		4.43	0.87	1	5	
Concluiré la carrera		4.64	0.71	1	5	
Seguridad en la carrera elegida		4.52	0.85	1	5	
Necesidad de información de la carrera	392	2.32				.80
Planes de estudio y requisitos de ingreso		1.95	1.11	1	5	
Diferentes ocupaciones		2.29	1.24	1	5	
Investigar oportunidades de trabajo		2.72	1.37	1	5	
Necesidad de autoeficacia	384	2.38				.60
Falta de capacidad para la carrera		1.44	0.89	1	5	
Se me dificultan materias		2.65	1.21	1	5	
Falta de habilidades para la carrera		3.06	1.18	1	5	
Ansiedad en la elección de carrera	388	2.50				.77
Tenso ante seguir		2.33	1.55	1	6	
Preocupado ante seguir		2.58	1.66	1	6	
Ansioso ante seguir		2.59	1.69	1	6	
Indecisión generalizada	387	2.67				.77
Confuso al tomar decisiones		2.65	1.46	1	6	
Frustrante al tomar decisiones		2.44	1.46	1	6	
Difícil al tomar decisiones		2.92	1.51	1	6	

*Alfa de Cronbach se usa como indicador de confiabilidad.

Se encontró una correlación entre las variables latentes necesidades de carrera y factores sociales de .44, la cual es menor a los pesos factoriales de los indicadores y sus respectivos constructos. Lo anterior es, a su vez, un indicador de validez de constructo divergente (Corral, 1995, 2002).

Las dimensiones que conforman las variables factores sociales y necesidades de carrera, así como la variable certeza vocacional que conforman el modelo poseen validez de constructo convergente (Corral, 1995, 2002), lo cual se manifiesta en pesos factoriales altos y significativos entre cada una de las variables latentes y sus respectivos indicadores

observados. Los valores de ajuste estadístico y prácticos del modelo significa que el modelo sólo posee bondad de ajuste práctica y es similar al modelo saturado, en cuanto a poder de explicación.

La tabla 1 muestra las medias, desviaciones estándar, mínimos y máximos y el valor de consistencia interna de las escalas del IAFC (las alfas de Cronbach que van de .60 a .80), que integraron el modelo a partir del modelamiento estructural. Mientras que en la tabla 2 se presenta el resultado del análisis de consistencia interna para la *escala de factores influyentes (sociales)* el cual posee un índice de confiabilidad de .69.

Tabla 2

Media y consistencia interna de la escala de factores influyentes empleada en el estudio.

Escala/Reactivo	N	M	D. E.	Mín.	Max.	Alfa*
Factores influyentes (sociales)	389	4.43				.69
Profesión de padres o persona significativa		3.01	1.86	1	6	
Dificultad y duración de los estudios		3.14	1.57	1	6	
Nota que se exige para poder entrar		2.90	1.59	1	6	
Poder estudiar cerca de residencia familiar		2.62	1.73	1	6	

*Alfa de Cronbach se usa como indicador de confiabilidad.

Estudio curricular

Análisis documental del currículo formal

En un primer momento, se revisaron los documentos oficiales que guían la labor de orientación educativa en el Sistema de Bachillerato Público, entre éstos el Programa de Orientación Educativa (Cobach, 2006d) y el Programa de Desarrollo Estudiantil (Cobach, 2006c), con la finalidad de extraer elementos que proporcionarían información sobre los propósitos, el contenido y la organización curricular (categorías de análisis) bajo el esquema general del proceso del análisis curricular de Posner (2005).

Propósitos curriculares. El Programa de Orientación Educativa busca promover la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas y del pensamiento para elevar el aprovechamiento académico, favorecer la toma de decisiones para la construcción de un proyecto de vida y apoyo preventivo para enfrentar factores de riesgo psicosocial. Está diseñada para contextos de adiestramiento, donde el estudiante aplicará lo aprendido en situaciones similares a las de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje destacan aspectos de contenido más que procesos.

Contenido Curricular. La materia de Orientación Educativa refleja una perspectiva tradicional del contenido, al apegarse a los estándares que la Dirección General del Bachillerato proporciona. Para determinar si se han logrado las competencias descritas en los objetivos de aprendizaje, se establece una evaluación continua a través de las actividades sugeridas en cada módulo.

El uso de la tecnología se organiza en torno a búsquedas sugeridas por Internet sobre información de la oferta educativa en el estado y sitios de consulta vinculados a los temas revisados en el curso.

Los supuestos epistemológicos, psicológicos y sociopolíticos implícitos en el currículo acerca de los propósitos y el contenido indican a) suposiciones epistemológicas: las actividades deben guiar y orientar las habilidades cognitivas y del pensamiento, el aprendizaje y la creatividad; b) suposiciones psicológicas: las actividades deben contribuir a la transformación de actitudes y comportamientos, mediante la consolidación del auto-conocimiento, autoestima, comunicación y convivencia con los grupos de referencia; y c) suposiciones sociopolíticas: las actividades deben permitir al estudiante vincularse al desarrollo social y a las oportunidades laborales y de capacitación que tiene de acuerdo con el progreso tecnológico y socioeconómico del país.

Así, el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento y la comprensión del entorno de manera crítica y objetiva por parte del estudiante. Los objetivos son dirigidos a procesos internos del pensamiento y a las estructuras cognitivas más que al desempeño. El currículo es una guía para el establecimiento de acciones que conduzcan al logro de la formación integral. La enseñanza es un proceso de educación integral y propositivo, cuyos contenidos y formas deben ser orientadores y atractivos para los estudiantes. La

perspectiva curricular a la que se adhiere el programa es una interrelación de dos enfoques: cognoscitivo/constructivista. Los aspectos del currículo oculto que acompañan las concepciones y perspectivas implícitas en el currículo son: a) importancia de actitudes y sus formas de expresión; b) que el estudiante desee desarrollar habilidades que lo lleven a la conformación de una personalidad armoniosa y una sana convivencia y c) la materia es un servicio complementario al plan de estudios.

Organización curricular. Dimensiones de organización de la asignatura: a) organización vertical, secuencia en los contenidos al interior de cada módulo de aprendizaje, entre módulos y la necesidad de cursar una materia antecedente y una consecuente y; b) organización horizontal, relación de cada módulo de aprendizaje con todas las asignaturas del plan de estudios. Los principios organizacionales que sustentan el currículo son: a) materia, organización en torno a asignaturas separadas y donde un curso previo es requisito para uno posterior para la materia de orientación educativa; b) estudiantado, organización a partir de la necesidad de los estudiantes de una elección profesional próxima y problemas, experiencias, entre otros aspectos de su etapa de desarrollo; c) profesores y enseñanza son guiados por contenidos y habilidades sugeridos en el programa; d) medio ambiente, organización de la materia alrededor de elementos que permitan al estudiante elegir una capacitación para el trabajo. Asimismo, la organización del currículo permite realizar un seguimiento y evaluación semestral del cumplimiento de las actividades y objetivos. Las suposiciones epistemológicas y psicológicas implícitas en la organización del currículo son: a) principios epistemológicos, organización de la materia en torno a objetivos generales para cada semestre, y objetivos por unidades para llegar a los objetivos finales; por lo cual la presentación de los contenidos sigue una estructura lineal; b) principios psicológicos,

Tabla 3

Tipos de conocimientos de aprendizaje (Castañeda et al., 2006) de las Unidades 1-4 del Módulo 2

UNIDAD I																				
Nivel de contenido																				
Declarativo										Procedimental					Condicional					
Hechos			Conceptos				Principios			Descripción de secuencias de acción		Descripción de patrones o modelos explicativos			Evaluar		Planificar		Regular	
Nivel de complejidad	I	C	A	I			C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A
Actividad																				
Ejercicio 1											*									
Ejercicio 2								*												
Ejercicio 3											*									
Tarea 1	*	*						*												
Tarea 2								*												
Tarea 3								*	*							*				
Autoevaluación				R1,R2,R3,R4,R5,R6,R7,R8,R10,R11,R12				R9												
UNIDAD II																				
Nivel de contenido																				
Declarativo										Procedimental					Condicional					
Hechos			Conceptos				Principios			Descripción de secuencias de acción		Descripción de patrones o modelos explicativos			Evaluar		Planificar		Regular	
Nivel de complejidad	I	C	A	I			C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A
Actividad																				
Ejercicio 1								*												
Ejercicio 2								*	*							*				
Ejercicio 3									*							*				
Dinámica											*									
Autoevaluación				R1,R2,R3,R4,R5,R6,R7,R8				R9												
UNIDAD III																				
Nivel de contenido																				
Declarativo										Procedimental					Condicional					
Hechos			Conceptos				Principios			Descripción de secuencias de acción		Descripción de patrones o modelos explicativos			Evaluar		Planificar		Regular	
Nivel de complejidad	I	C	A	I			C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A
Actividad																				
Ejercicio 1								*									*			
Ejercicio 2	*								*								*			
Tarea 1									*											
Autoevaluación	R4,R8			R1,R2,R3,R5,R6,R9,R10			R7,R10,R12													
UNIDAD IV																				
Nivel de contenido																				
Declarativo										Procedimental					Condicional					
Hechos			Conceptos				Principios			Descripción de secuencias de acción		Descripción de patrones o modelos explicativos			Evaluar		Planificar		Regular	
Nivel de complejidad	I	C	A	I			C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A	I	C	A
Actividad																				
Ejercicio 1								*												
Ejercicio 2								*												
Dinámica 1									*											
Dinámica 2								*												
Dinámica 3									*							*				
Dinámica 4						*		*												
Autoevaluación				R1,R2,R3,R4,R5			R6,R7,R8,R9													

I=Identificación, C=Clasificación, A=Aplicación.

se establecen competencias académicas para cada módulo de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar y; c) otros principios para llevar a cabo las tareas de orientación, los estudiantes cuentan con módulos de aprendizaje, donde se plantean objetivos, fundamentos de la lección, actividades y autoevaluación por unidad. Asimismo, el profesor cuenta con una guía programática en la cual se sugieren una planeación de actividades por sesión, sugerencias de evaluación y bibliografía recomendada para ampliar los temas vistos en clase.

Análisis documental de módulos de aprendizaje

Se encontraron contenidos relacionados al área vocacional en los módulos 2, 3, 4 y 6; sin embargo, el nivel de contenido de las tareas analizadas a lo largo de los diferentes módulos están en el nivel declarativo y los procesos cognoscitivos implicados van de mínimo a intermedio, a pesar de que algunas actividades llegan al nivel procedimental, incluso al condicional. Los procesos cognoscitivos siguen en los niveles señalados sin llegar a la resolución de problemas. La tabla 3 muestra el mapeo conceptual que relaciona: a) la dimensión de contenidos y b) los procesos cognoscitivos implicados; a partir de éste se revisaron los contenidos de las actividades de aprendizaje indicadas dentro de cada una de las unidades que integran los módulos de aprendizaje para el estudiante.

Discusión

Se logró modelar una estructura multifactorial de certeza vocacional en estudiantes de licenciatura de universidades públicas y privadas. Los resultados de este estudio revelan que la variable factores sociales y la variable necesidades de carrera explican 23% de la varianza de la certeza vocacional.

En relación con el factor de necesidades de carrera integrado por las variables necesidad de información sobre la carrera, necesidad de autoeficacia, ansiedad ante la elección de carrera e indecisión generalizada, se encontró un efecto directo y negativo de este factor sobre la certeza vocacional, es decir, a menores necesidades en cuanto a los factores emocionales y cognoscitivos asociados a la carrera, se espera una mayor certeza vocacional. En otras palabras, en la medida que un estudiante posea la información necesaria en relación con la carrera de su elección, percibirá que cuenta con las habilidades requeridas por la carrera de su interés, presentará bajos niveles de ansiedad al momento de tomar decisiones vinculadas a la elección de carrera y no presentará dificultades ante la toma de decisiones, su proceso de elección de carrera será más eficiente.

Para la variable necesidad de información sobre la carrera, los resultados indican que los estudiantes de la muestra carecen de la información necesaria para llevar a cabo una adecuada elección de carrera, dicha información coincide con la literatura revisada. Por ejemplo, investigaciones con estudiantes universitarios muestran la presencia de dificultades al momento de elegir una especialidad, sea porque desconocen cuál es la especialidad que les conviene, por falta de información sobre las características de las especialidades a las que pueden optar y/o porque desconocen qué es importante tener en cuenta al tomar decisiones vocacionales (Rocabert, Descals, & Gómez, 2007). Esto nos da una visión clara de la importancia de facilitar a los estudiantes, durante su formación tanto en este nivel educativo como en niveles previos, información sobre su entorno social, académico y profesional, que les sea de utilidad al momento de tomar decisiones sobre su actividad académica y profesional.

Con respecto a la variable de necesidad de autoeficacia, la literatura (Canto y Rodríguez, 2000; Carbonero & Merino, 2004; González & Maytorena, 2005; González, Verdugo, & May-

torena, 2000; Olaz, 2003; Ramírez & Canto y Rodríguez, 2007) señala el importante papel predictor de la autoeficacia en las elecciones de carrera y de las consideraciones ocupacionales de los estudiantes. Tal evidencia respalda lo encontrado en este estudio, pues los estudiantes presentaron cierta necesidad de autoeficacia, en otras palabras, reportan dificultades en algunas de las materias de la carrera que cursan, creen que carecen de algunas habilidades que se requieren para la carrera y se consideran incapaces para continuar con la carrera.

Acercas de la variable ansiedad en la elección de carrera se encontró en la literatura revisada, que la ansiedad puede ser un factor para predecir con éxito la indecisión vocacional (González & Maytorena, 2005), es decir, la ansiedad ante la elección de carrera es un factor que puede impedir al estudiante tomar una decisión acertada en relación a la profesión que desea desempeñar. En el caso de los estudiantes de esta investigación, aunque reportaron bajos niveles de ansiedad, el modelamiento estructural muestra que la variable ansiedad en la elección de carrera presenta un efecto negativo sobre la certeza vocacional y fue el factor que mejor predijo la certeza vocacional, lo cual nos da indicios de que los estudiantes participantes en la muestra tienden a presentar cierto grado de ansiedad al momento de pensar o de tomar una decisión vocacional.

En cuanto a la variable denominada indecisión generalizada, autores como Dickinson y Tokar (2004) señalan que en la indecisión vocacional influyen la falta de información y la indecisión generalizada, esto muestra que el grado de indecisión que presente el estudiante al momento de tomar una decisión va a influir positiva o negativamente al decidir sobre su futuro profesional. Tras la revisión de los resultados, se encontró que los estudiantes de la muestra reportaron bajos niveles de indecisión, ello podría facilitar que los estudiantes tomen una decisión vocacional acertada.

Otro factor que puede influir en la toma de decisión vocacional de un estudiante es la variable de factores sociales, sin un efecto directo sobre la certeza vocacional. Sin embargo, en este estudio se encontró una correlación positiva entre la variable factores sociales y la variable necesidades de carrera, en el sentido de que entre mayores sean las influencias sociales en el estudiante, también son mayores sus necesidades de carrera. Existe un efecto indirecto de los factores sociales sobre la certeza vocacional a través de la variable necesidades de carrera. Estos resultados son respaldados por la literatura sobre el tema, la cual señala que la conducta vocacional es una relación de factores individuales (psicogénesis) y socioculturales (sociogénesis).

En este sentido, investigaciones recientes con muestras de estudiantes preuniversitarios en el contexto español señalan un mayor peso de los factores individuales y en menor medida de factores sociogénicos (Rivas, 2007). Sin embargo, es importante señalar que tales resultados pueden deberse a diferencias culturales; así como al tiempo en que unos y otros factores tienen lugar en el proceso de decisión vocacional del individuo; es decir, los factores sociales son previos a los factores personales, por lo que éstos últimos se hacen presentes en el momento en que el estudiante debe llevar a cabo la elección vocacional, ya que como señala Rivas (2007), cada componente de esa intersección no tiene el mismo peso y es cambiante a lo largo de la vida de la persona.

Los resultados de esta investigación reflejan el importante papel de la educación superior como parte de un proyecto social que no termina con el proceso de instrucción y formación profesional: necesita asegurar a los egresados una oportunidad para ejercer y desempeñar productivamente su profesión. Esto sugiere que la intermediación que en el mercado de trabajo profesional realiza la educación superior, si bien es positiva en términos de la oportunidad de acceso que brinda a todo tipo de población,

se organiza a través de un proceso educativo problemático para garantizar esa transición al mundo del trabajo (Mungaray, Ocegueda, & Moctezuma, 2006).

En tal perspectiva, se vuelven fundamentales los programas de orientación vocacional y profesional que ofrecen a sus estudiantes las instituciones de educación media superior y superior. A ello se debieran sumar otro tipo de programas que proporcionarían a dichos estudiantes los recursos necesarios para llevar a cabo elecciones vocacionales a partir de una amplia gama de opciones disponibles; que facilitarían su acercamiento a información acerca de las oportunidades de trabajo actuales y futuras en determinados contextos y situaciones ligadas al mercado laboral; entre otros. En este sentido, Rocabert et al. (2007) encontraron en una muestra de estudiantes universitarios que éstos carecen de la información académico-profesional suficiente al momento de tomar una decisión sobre la elección de la especialidad o salida profesional.

Lo anterior pone de manifiesto los problemas que podrían presentarse cuando los estudiantes como futuros demandantes de un empleo profesional no son adecuadamente entregados a sus futuros empleadores por las instituciones educativas responsables de hacerlo y, por ende, el mercado actúe con fallas que suelen conducir a una competencia imperfecta. De ahí que los modelos de educación superior eficientemente orientados hacia el mercado de trabajo, necesitan entender las diferencias que éste genera o acentúa para atenderlas basados en la coordinación. Esta vinculación provee a los jóvenes demandantes de educación de una oferta educativa acorde con las necesidades que la sociedad demande; y a los estudiantes en activo, de oportunidades innovadoras de vinculación social y profesional (Mungaray, et al., 2006). Además, les otorga un mayor conocimiento de las diferentes opciones laborales con las que cuentan al momento de concluir sus estudios y en las cuales pueden insertarse

de acuerdo a su formación, para garantizar –en lo posible–, su adecuada inclusión en el mercado de trabajo y, por lo tanto, la correspondencia entre la formación profesional recibida y su puesto de trabajo.

En definitiva, la legitimidad de las instituciones de educación superior se encuentra al servicio de la sociedad, entendida como el conjunto de acciones encaminadas a atender las necesidades del país, en general, y de los estados, en particular, así como a satisfacer aquellas más específicas relacionadas con el desarrollo económico y social (Ibarra, 2006). Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben ser capaces de reaccionar, adaptarse y dar respuesta a los estímulos externos a través de servicios educativos acordes con las necesidades de los sectores productivos y sociales en constante crecimiento y transformación (Moctezuma, 2005).

Ahora bien, respecto a la revisión y análisis curricular complementario al estudio empírico, como se planteó previamente, el interés ha sido contrastar los resultados obtenidos a partir del modelamiento estructural en la muestra estudiada con los datos que arroja la revisión de los contenidos de las actividades de aprendizaje, incluidas en las diferentes unidades que componen los módulos del programa de Orientación Educativa por semestre, para identificar similitudes y/o diferencias entre lo que reportan el estudio empírico y el documental.

En ese tenor, se encontró lo siguiente: la asignatura de Orientación Educativa pretende promover en el estudiante la adquisición de información de la carrera (una de las variables que influye en la certeza vocacional del estudiante), a través de la investigación de factores laborales (identificación del mercado de trabajo, empleo, subempleo y desempleo en su contexto inmediato), entrevistas con profesionistas que desarrollan las actividades de su interés, adquisición de información de opciones educativas de nivel superior universitario (carreras de mayor demanda en las universidades de la región,

profesiones de mayor demanda en el mercado laboral, profesiografía, entre otras), vinculación de su plan de vida con las actividades de la región o bien con las profesiones de su interés.

Asimismo, en algunos módulos de aprendizaje, específicamente en el dos y el cuatro, se abordan aspectos vocacionales, ligados a la elección de un *Componente de Formación para el Trabajo* (capacitaciones), que se ofrecen en los diferentes planteles del estado. Dicho componente tiene como objetivo preparar al estudiante para el ejercicio de actividades laborales en su entorno social y productivo; de igual forma, el *Componente de Formación Propedéutica* prepara al estudiante para la continuación de estudios superiores en un campo específico. Es decir, en tales módulos, esas actividades de aprendizaje pretenden que el estudiante identifique sus habilidades, actitudes, personalidad e intereses para la elección de los componentes antes mencionados, que a su vez le serán de ayuda para facilitar la elección de una actividad y/o carrera profesional. No obstante, además de proporcionar al estudiante información relevante (válida y adecuada) para su decisión, hace falta reforzar estrategias de aprendizaje significativo para que éste sea capaz de evaluar críticamente esa información en función de otros elementos, por ejemplo, sus intereses, habilidades, valores y metas, sus capacidades y posibilidades de éxito, entre otros.

Otras variables que resultaron con un importante poder de explicación de la variabilidad de la certeza vocacional fueron la ansiedad en la elección de carrera y la indecisión generalizada, a pesar de esto, a lo largo de los contenidos revisados solamente se tratan temáticas concernientes a sugerencias al momento de realizar una elección, así como elementos presentes en la toma de decisiones. Sin embargo, no se efectúa una revisión más detallada de la importancia de los factores emocionales ante la toma de decisiones de carrera, y principalmente, que el estudiante identifique y controle

aquellos sentimientos negativos (frustración, ansiedad, tensión, nerviosismo, entre otras), presentes en él (ante situaciones de elección) y que pueden obstaculizar su adecuada toma de decisiones.

Respecto a otra de las variables que integran el modelo resultante, la autoeficacia, se encontró que no es abordada propiamente como parte de los contenidos temáticos de la materia de Orientación Educativa. Más bien, aparece de la mano de aspectos de autoconocimiento, motivación, conocimiento realista de las habilidades con las que se cuenta y la relación de éstas con la carrera o área de interés, por lo tanto, sólo se le menciona vagamente dentro de tales contenidos. Ante esta situación, sería importante que el estudiante tuviera un conocimiento más significativo de los contenidos de las materias que conforman los planes de estudio de las carreras de su área de interés, para que de ésta forma sea consciente de los requerimientos intelectuales (o habilidades necesarias) que las mismas le demandan.

Por lo que respecta a la influencia de factores sociales, al tratar de identificar la presencia de factores sociales (por ejemplo, la profesión de los padres o de alguna persona significativa, la dificultad y duración de los estudios, la nota que se exige para poder entrar y el estudiar cerca de la residencia familiar), dentro de los módulos de aprendizaje de la asignatura de Orientación Educativa, se observó que se les menciona como aspectos a considerar por el estudiante al momento de tomar una decisión, debido a la gran influencia que ejercen en él ya sean la familia, amigos, escuela y sociedad en general; estos elementos son parte de una de las lecciones vistas en clase (en el tema de expectativas y realidades). A su vez, toman relevancia aspectos como que las expectativas del estudiante sobre de lo que desea hacer coincidan o no con lo que personas significativas para él piensan (o esperan de él), y las formas de reaccionar cuando sus expectativas

no coinciden con las de los demás; se toman en consideración ante todo sus habilidades, intereses, aspiraciones y lo que los demás esperan antes de tomar una decisión que pueda resultar inadecuada. En este sentido, sería importante darle al estudiante elementos que le permitan identificar posibles influencias externas en su elección de carrera, con el fin de adquirir habilidades para el análisis y evaluación de las alternativas disponibles, así como de las influencias presentes en su toma de decisiones.

Las recomendaciones prácticas producto de esta investigación son:

1. Respecto al estudio empírico, diversificar y ajustar con mayor precisión los indicadores que competen a los factores sociales y a los factores de carrera de autoeficacia y autoconocimiento, para lograr un mayor acercamiento en la identificación del efecto que tiene cada aspecto sobre la certeza vocacional, así como en cuanto a las posibles interacciones de unos con otros. Además de incluir otra serie de variables identificadas a lo largo de la literatura como co-determinantes de las elecciones vocacionales de los estudiantes.
2. A partir de los resultados de este estudio, sería importante continuar analizando el efecto diferencial de factores sociales y personales sobre la certeza vocacional de los estudiantes dada su naturaleza cambiante, y debido a que en Hermosillo no se han realizado estudios que integren la influencia de ambos factores.
3. Apoyar a las instituciones escolares de nivel medio superior y superior en la promoción de procesos educativos de formación integral, que consideren como uno de sus bastiones importantes, preparar a los estudiantes para su inserción al mercado laboral.
4. Impulsar en las materias correspondientes a tal competencia, la inclusión de contenidos de tipo declarativo, procedimental y condicional como parte del proceso de enseñan-

za-aprendizaje; orientados a reforzar en el estudiante la activación de procesos cognoscitivos de complejidad creciente. Esto permitirá que los diseñadores curriculares se detengan a pensar más acerca de qué se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y bajo qué argumentos fundamentan las elecciones de contenido que realizan, desde la concepción general de una carrera o programa, hasta lo más específico como los cursos o asignaturas que integran los planes de estudios.

5. Diseñar programas de orientación educativa (sustentados en resultados de investigación), a través de los cuales se desarrollen intervenciones en los ámbitos socio-laboral, académico y personal con el propósito de facilitar las elecciones académicas y profesionales de los estudiantes. Y, a su vez, que tales programas formen parte del currículo académico para que propicien el desarrollo vocacional de cada estudiante.
6. Evaluar los programas de orientación con la finalidad de identificar aquellos aspectos que no están siendo cubiertos en la labor de orientación para que, a su vez, esta evaluación permita su adecuación a partir de los determinantes personales y sociales del estudiante, con vistas a ayudarlo a identificar sus necesidades, y alentarle a tomar decisiones sobre su proyecto de vida.

Referencias

- Aguilar, V.J., Pacheco, J., Andrade, J., Vargas, A., Gutiérrez, P., & Zetina, G. (1992). *Estudio sobre la Validez Concurrente del Inventario de Factores de Carrera en Estudiantes de Licenciatura*. Monografía. México: UNAM.
- Aguilar, V.J., Peña, L., Pacheco, J., & De la Paz, C. (1993). Adaptación y ampliación del inventario de factores de carrera. *Revista Investigación Psicológica*, 3, 53-63.
- Bentler, P. (2006). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Cabrera, E., García, L., & Hernández, P. (1999). La orientación universitaria: los programas de intervención en la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 39-52.
- Canto y Rodríguez, J. (2000). Certeza y autoeficacia en la elección de carrera y ambiente familiar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 51-70.

- Castañeda, F.S., López, O.M., García, R., & González, R. (2006). Guía general de elaboración de reactivos. En S. Castañeda (Ed.), *Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario: elaboración de exámenes y reactivos objetivos*, pp. 271-312. México: UNAM-CONACyT.
- Carbonero, M. & Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16, 229-234. Recuperado el 15 de diciembre del 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Chartrand, J., Robbins, S., Morrill, W., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the career factory inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 491-501.
- Cobach (2006a). *Módulos de Aprendizaje de Orientación Educativa 1-6*. Dirección Académica. Departamento de Desarrollo Curricular. Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de <http://www.cobachsonora.edu.mx/>.
- Cobach (2006b). *Guías Programáticas de Orientación Educativa 1-6*. Dirección General de Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica. Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de <http://www.cobachsonora.edu.mx/>.
- Cobach (2006c). *Programa de Desarrollo Estudiantil*. Departamento de Actividades Paraescolares. Coordinación Estatal de Orientación Educativa. Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de <http://www.cobachsonora.edu.mx/>.
- Cobach (2006d). *Programa de Orientación Educativa*. Dirección General de Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica. Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de <http://www.cobachsonora.edu.mx/>.
- Corral, V.V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual. *Acta Comportamental*, 3, 171-190.
- Corral, V.V. (2002). Structural equation modeling. En R. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 256-270). New York: John Wiley.
- Daniels, L., Clifton, R., Perry, R., Mandzuk, D., & Hall, N. (2006). Student teachers' competence and career certainty: the effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9, 405-423.
- Dickinson, J. & Tokar, D. (2004). Structural and discriminant validity of the career factors inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 239-254.
- Fernández, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria: la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. España: Aljibe.
- Fernández, F. (2003). El estudio sociológico de la educación. En F. Fernández (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 1-34). México: Pearson Prentice Hall.
- Gómez, A. & Rivas, F. (1997). Caracterización psicológica y operacionalización de la indecisión vocacional compleja. *Iberpsicología*, 2, 1-10.
- González, L. D. (2002). *El Desempeño Académico Universitario: variables psicológicas*. México: Editorial UniSon.
- González, L. D. & Maytorena, N. M. (2005). Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico. *Revista Interamericana de Psicología*, 39, 39-48.
- González, L. D., Verdugo, M., & Maytorena, N. M. (2000). Factores de carrera, certeza vocacional, autoestima y esfuerzo escolar en bachilleres. En J. Ramos (Ed.), *Investigación Educativa en Sonora* (pp. 167-188). México: REDIES-SEP.
- Ibarra, E. (2006). Educación superior, entre el mercado y la sociedad: apuntes para imaginar su función social. *Revista de la Educación Superior*, 35, 123-133. Recuperado el 24 de febrero del 2008, de www.anuies.mx.
- López, M. (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Lucas, M. & Epperson, D. (1990). Types of vocational undecidedness: a replication and refinement. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 382-388.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Merino, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles Educativos*, 60, 44-48. Recuperado el 12 de octubre del 2005 de www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/60-08.htm.
- Moctezuma, P. (2005). Diversificación institucional y educación superior en Baja California en 2000. *Región y Sociedad*, 17, 133-164.
- Mora, A. (1996). *Diseños Curriculares y Calidad Educativa*. México: Editorial Trillas.
- Mungaray, A., Ocegueda, J., & Moctezuma, P. (2006). Demanda de educación superior y especialización económica en Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 35, 31-48. Recuperado el 24 de febrero del 2008 de www.anuies.mx.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 1-20. Recuperado el 15 de diciembre del 2007, de <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>.
- Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. México: McGraw-Hill.
- Ramírez, M., & Canto y Rodríguez, J. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 37-56. Recuperado el 15 de diciembre del 2007 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy?. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 5-14. Recuperado el 15 de diciembre del 2007 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- Rocabert, E., Descals, A. & Gómez, A. (2007). Los biodatos como indicadores de la conducta vocacional universitaria: elaboración de un instrumento de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 15-36. Recuperado el 15 de diciembre del 2007 de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. España: Octaedro.

Contraste de una estructura trifactorial para escala de actitudes hacia lesbianas y hombres homosexuales (ATLG)

Contrast of a 3-factor structure for the Attitude Toward Lesbian and Gay Men (ATLG) scale

José Moral de la Rubia
Universidad Autónoma de Nuevo León

Adrián Valle de la O
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Resumen

Este artículo tiene como objetivos contrastar el modelo tridimensional de Moral y Valle (2011), para la escala ATLG y aportar pruebas de su validez. Se aplicaron las escalas ATLG (Herek, 1984), de homonegatividad internalizada (HNI-16; Moral & Valle, 2013) y homofobia (HFK-10; Klamen, Grossman, & Kopacz, 1999) a una muestra no probabilística de 231 estudiantes mexicanos de Ciencias de la Salud (121 mujeres y 103 hombres). Se contrastaron tres modelos por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS): de un factor, dos factores correlacionados y tres factores jerarquizados a uno general. Los modelos de dos factores correlacionados y de tres factores jerarquizados tuvieron una bondad de ajuste equivalente y significativamente mayor que la del modelo unidimensional. No obstante, los datos reflejaron unidimensionalidad con base en tres argumentos: 1) los valores de correlación y coeficientes de regresión de los factores de primer orden fueron muy altos; 2) el análisis paralelo de Horn indicó que el número de factores es uno, por lo que la varianza explicada por un segundo o tercer factor se debería al azar; y 3) la bondad de ajuste del modelo unidimensional fue aceptable y muy semejante a la de los otros dos modelos. Las correlaciones de la puntuación total de la ATLG con las de HNI-16 y HFK-10 fueron altas y significativas. La orientación sexual autodefinida y tener amigos homosexuales tuvieron un efecto mediano sobre la ATLG. Se concluye que la ATLG es unidimensional y posee evidencias de validez. Se sugiere una forma simplificada de 5 ítems.

Palabras Clave: actitud, homosexualidad, homofobia, homonegatividad, heterosexismo.

Nota de Autor:

José Moral de la Rubia, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León; Adrián Valle de la O, Departamento de Ciencias Básicas de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

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

Abstract

The aims of this paper were to compare the 3-factor model proposed by Moral and Valle (2011), for the ATLG scale, and provide validity evidences for it. The ATLG scale (Herek, 1984), the internalized homonegativity scale (HNI-16; Moral & Valle, 2013) and the homophobia scale (HFK-10; Klamen, Grossman, & Kopacz, 1999) were applied to a non-probabilistic sample of 231 Mexican students of health sciences (121 women and 103 men). Three structural models were contrasted by Generalized Least Squares (GLS): one general factor, two correlated factors and three factors hierarchized to a general factor. The models of two correlated factors and three hierarchized factors had an equivalent goodness of fit and were significantly higher than the one-factor model. However, the data showed unidimensionality based on three arguments: 1) the values of correlations and regression coefficients of first-order factors were very high, 2) Horn's parallel analysis indicated that the number of factors is one, and thus the variance explained by a second or third factor could be due to random, and 3) the goodness of fit of the unidimensional model was acceptable and very similar to that of the other two models. The correlations of the ATLG total score with the total scores of HNI-16 and HFK-10 were high. The self-defined sexual orientation and having gay friends had a medium size effect on the ATLG total score. It is concluded that the ATLG scale is unidimensional, and shows validity evidences. A simplified form of 5 items is suggested.

Keywords: attitude, homosexuality, homophobia, homonegativity, heterosexism.

El concepto de actitud hace referencia al posicionamiento valorativo de un individuo frente a un objeto ante el cual caben posturas que van de la aceptación total al rechazo completo, pasando por aceptaciones o rechazos parciales (Haddock, 2004).

Se suelen emplear calificativos, atribuciones y evaluaciones muy negativos y estereotipados cuando existe una actitud de rechazo hacia un grupo de individuos por poseer cierta característica, actitud que lo devalúa y descalifica, denominada estigmatización (Major & Eccleston, 2005). El estigma usualmente se asienta en una ideología. Si esta ideología es asumida por un individuo que posee la característica objeto de estigmatización y éste muestra un comportamiento de autodesprecio, se habla de autoestigma (Herek, Chopp, & Strohl, 2007).

La discriminación es un trato diferencial que niega, restringe o quita los beneficios, apoyos u oportunidades a los que un grupo de individuos tiene derecho; se basa en distinciones

arbitrarias, injustas o injustificables (razón de discriminación) desde los marcos de valores y principios compartidos por las personas que interactúan (Moral & Segovia, 2011).

La homosexualidad u orientación sexual hacia personas del mismo sexo ha sido objeto de estigmatización y discriminación en la sociedad occidental, sobre todo a raíz de la imposición de los valores judeocristianos de las postrimerías del Imperio Romano de Occidente (Crompton, 2006). Si en el pasado existió una criminalización de la homosexualidad en los países occidentales, actualmente el rechazo ha pasado a ser más sutil desde una ideología que sustenta la hegemonía de la heterosexualidad (Herek, 2004; Majied, 2008).

A la actitud de rechazo extremo hacia la homosexualidad junto con miedo u odio hacia las personas con orientación homosexual se le denomina homofobia (Herek, 2009). Si esta actitud extrema va dirigida hacia el otro distinto de mí, se habla de homofobia externalizada; si va

dirigida hacia el propio deseo homosexual, se habla de homofobia internalizada. Cuando una persona presenta un fuerte deseo homosexual por determinantes biológicos o ambientales y vive en una sociedad homofóbica, el desarrollo de una orientación e identidad homosexuales conlleva un proceso de enfrentamiento contra valores asumidos, prejuicios sociales y conductas discriminatorias (Moral, 2010). En este proceso no todos los individuos lograrán asumir una identidad positiva y vivir una sexualidad integrada (Weber-Gilmore, Rose, & Rubinstein, 2011). Esta dificultad es debida a una autoestigmatización (homofobia internalizada), así como a la persecución y control sociales (Herek, 2009; Herek, Gillis, & Cogan, 2009).

Desde su publicación en la década de los ochenta, la escala ATLG ha sido el instrumento más usado para evaluar la actitud hacia la homosexualidad en los estudios publicados. La escala ATLG está integrada por dos subescalas, una para evaluar la actitud hacia hombres homosexuales y otra hacia lesbianas. Cada subescala es unidimensional y tiene consistencia interna alta ($\alpha \geq .85$). La correlación entre ellas es moderada o alta (Herek & McLemore, 2011).

En población anglófona, Stoeber y Morera (2007), tras contrastar cuatro modelos estructurales para la ATLG, concluyen que el jerarquizado con un factor general de prejuicio sexual presenta el mejor ajuste a los datos. Blackwell y Kiehl (2008) obtuvieron evidencia de unidimensionalidad por análisis factorial confirmatorio para la variable latente de rechazo hacia la homosexualidad con 16 de los 20 ítems de la ATLG. Chonody, Siebert, Siebert y Rutledge (2011), también defienden un modelo unidimensional frente al de dos factores correlacionados para la versión abreviada de 10 ítems de la ATLG propuesta por Herek (1994).

La escala ATLG ha sido estudiada en países latinos. Cárdenas y Barrientos (2008a), en una muestra de 142 estudiantes chilenos de Psi-

ciología y Economía, por análisis de componentes principales, obtuvieron 3 factores correlacionados que explicaban 61% de la varianza total para los 10 ítems de actitud hacia las lesbianas: valores tradicionales (L3, L5, L6, L8, L9 y L10), sanción social (L4 y L7) y derechos sociales (L1 y L7); y dos factores correlacionados que explicaban 54% de la varianza total para los 10 ítems de actitud hacia los hombres homosexuales: derechos y estereotipos (G1, G2, G3, G4, G6, G9 y G10) y natural/antinatural (G5, G7 y G8). Barrientos y Cárdenas (2012) hallaron un ajuste superior de un modelo de 5 factores de primer orden subordinados a dos factores de segundo orden correlacionados en comparación con el unidimensional y de dos factores correlacionados, reflejando sus índices un ajuste aceptable en términos generales ($\chi^2/gl = 3.34$, CFI = .93, NFI = .91, RFI = .88 y RMSEA = .06) por Máxima Verosimilitud.

Moral y Valle (2011), en una muestra de 356 estudiantes mexicanos de Ciencias de la Salud, encontraron una consistencia interna alta para los 20 ítems de la ATLG ($\alpha = .94$). Por análisis de componentes principales con rotación Oblimin, fijando el número de factores por el criterio de Kaiser, obtuvieron un factor de rechazo hacia las lesbianas ($\alpha = .91$) y dos factores de rechazo abierto (G2, G3, G4, G6 y G10) ($\alpha = .85$) y sutil (G1, G5, G7, G8 y G9) ($\alpha = .78$) hacia los hombres homosexuales. Las correlaciones entre los 3 factores fueron moderadas, de .39 a .55, en el análisis factorial exploratorio. Esta estructura de tres factores correlacionados tuvo un ajuste aceptable a los datos en términos generales ($\chi^2/gl = 2.11$, FD = 0.99, PNCP = 0.52, GFI = .90, AGFI = .88 y RMSEA = .06) por GLS. El modelo sin restricciones mostró propiedades aceptables de invarianza entre ambos sexos ($\chi^2/gl = 1.72$, FD = 1.62, PNCP = 0.68, GFI = .84, AGFI = .80 y RMSEA = .04). No obstante, las correlaciones entre los tres factores fueron de .89. Estas altas correlaciones sugieren fuertemente unidimensionalidad o subordinación de los tres factores a uno general; este

último modelo multidimensional será el que se considerará en el presente estudio.

Entre las evidencias de validez convergente aportadas para la escala ATLG se encuentran su correlación alta con escalas de homofobia externalizada o actitud explícita hacia la homosexualidad (Moral & Valle, 2012), homofobia internalizada (White & Murrell, 2012) y actitud implícita (Cárdenas & Barrientos, 2008b). Asimismo, como evidencias de validez de constructo se tiene la media de la ATLG más alta en personas que se definen heterosexuales frente a las que no en concordancia con su grupo de pertenencia o identidad (Herek & McLemore, 2013; Turner & Reynolds, 2007); en aquéllos que tienen amigos homosexuales frente a los que no por el contacto personal con el objeto que es estigmatizado desde el estereotipo (Herek & McLemore, 2013); y en aquéllos que atienden a pacientes infectados de VIH frente a los que no también por el contacto con el objeto estigmatizado, al ser la mayoría de ellos hombres que tienen sexo con hombres (Klaman et al., 1999).

Se observa que las medias de la puntuación total de la ATLG y su factor de rechazo hacia los hombres homosexuales son mayores en los hombres que en las mujeres, debido al gran estigma cultural sobre la homosexualidad masculina y la actitud más rígida hacia la homosexualidad en el propio sexo y al servicio de una identidad heterosexual en una sociedad heterosexista. Asimismo, la media de rechazo hacia las lesbianas es equivalente o mayor en mujeres que en los hombres por la actitud más rígida hacia la homosexualidad en propio sexo, pero con menor presión de rechazo cultural (Herek & McLemore, 2013; Moral & Valle, 2012).

La epidemia del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), ha intensificado la estigmatización y discriminación contra los hombres con prácticas homosexuales al señalarlos como uno de los principales grupos de riesgo de infección de VIH y al hacerlos responsables de la dispersión y feminización de la epidemia (Aguirre &

Rendón, 2008; Neumann, Hülsenbeck, & Seibt, 2004). Existen quejas sobre discriminación dentro del sector de salud por causa de la orientación sexual, especialmente entre pacientes que viven con VIH (Córdova, Ponce, & Valdespino, 2009). Para prevenir la violación de los derechos de estos pacientes, en algunos países como Estados Unidos de América, se están evaluando las actitudes hacia la homosexualidad e implementando talleres de cambio actitudinal en estudiantes de Ciencias de la Salud (Mayer et al., 2012; Sequeira, Chakraborti, & Panunti, 2012).

Al ser la escala ATLG uno de los instrumentos con mejores propiedades psicométricas, empleado en diversos países y validado en México, se considera una de las mejores opciones para evaluar la actitud hacia la homosexualidad. El estudio de validación en México de Moral y Valle (2011), propuso una estructura factorial novedosa y de especial interés ante el cambio actitudinal en la cultura occidental, al distinguir entre rechazo sutil y abierto en la actitud hacia los hombres homosexuales. Esta estructura se descubrió a través de análisis factorial exploratorio; en la muestra del estudio exploratorio, el modelo de tres factores correlacionados presentó un ajuste aceptable para los datos. No obstante, las correlaciones entre los factores fueron muy altas, por lo cual se requiere una contrastación en una muestra independiente y valorar si es o no una solución artificiosa; la unidimensionalidad es el verdadero modelo subyacente.

Con base en lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo general contrastar el modelo tridimensional propuesto por Moral y Valle (2011) para la escala ATLG, y determinar si es un modelo artificioso que no aporte utilidad adicional al modelo de un factor o al modelo original de dos factores correlacionados (Herek & McLemore, 2011), los cuales aparecerían como hipótesis alternativas.

Dicho estudio tiene como objetivos específicos: 1) explorar la estructura factorial de la

escala ATLG, definiendo el número de factores desde los criterios de Horn (matemático), Kaiser (pragmático) y la expectativa de tres factores (Moral & Valle, 2011); 2) calcular la consistencia interna de la escala y sus factores; 3) contrastar un modelo de tres factores jerarquizados a uno general derivado de las sugerencias de Moral y Valle (2011), como hipótesis alternativas se consideran un modelo unidimensional, un modelo bidimensional (Herek & McLemore, 2011) y algún otro posible modelo generado desde el análisis factorial exploratorio; 4) describir las distribuciones de la puntuación total de la ATLG y sus factores; 5) comparar las medias entre los factores; 6) estudiar la validez convergente en relación con la homonegatividad internalizada y la homofobia externalizada; y 7) probar la validez de constructo al comparar las medias por sexos, orientación sexual autodefinida, haber iniciado la vida sexual de pareja, tener amistades homosexuales, tener amistades infectadas de VIH y atender a pacientes infectados de VIH.

Se entiende por homonegatividad internalizada la imagen, valoración y actitud negativas hacia la homosexualidad. El adjetivo “internalizada” hace referencia no sólo a su origen social y al proceso de adquisición como una función interna automática (internalización), sino también a la focalización del rechazo hacia los propios deseos y conductas (Currie, Cunningham, & Findlay, 2004).

Se espera que: 1) el número de factores sea 3 al aplicar el criterio de Kaiser e incluso el criterio de Horn en el análisis factorial exploratorio, definiéndose los factores de rechazo sutil hacia hombres homosexuales, rechazo abierto hacia hombres homosexuales y rechazo hacia lesbianas tras una rotación oblicua (Moral & Valle, 2011); 2) valores de consistencia interna altos (Herek & McLemore, 2011), siendo algo menor la consistencia interna del factor de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales en comparación con la de los factores de rechazo abierto hacia los hombres homosexuales y rechazo hacia las lesbianas (Moral & Valle, 2011); 3) mejor ajuste

del modelo de tres factores jerarquizados a un factor general en comparación con el modelo de un factor (Blackwell & Kiehl, 2008; Chonody et al., 2011) y de dos factores correlacionados (Herek & McLemore, 2011); 4) distribución normal, al menos en la puntuación total de la ATLG, al tratarse de un aspecto actitudinal adaptativo; 5) mayor promedio en el factor de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales en comparación con los promedios de los factores de rechazo abierto hacia hombres homosexuales y rechazo hacia las lesbianas, por el cambio hacia una condena sutil de la homosexualidad en la sociedad actual que tradicionalmente ha condenado más la homosexualidad masculina en comparación con la femenina (Herek, 2004; Moral & Valle, 2012); 6) mayor correlación del factor de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales con homonegatividad internalizada, y de los factores de rechazo abierto hacia los hombres homosexuales y rechazo hacia las lesbianas con homofobia externalizada por la afinidad de contenidos (Moral & Valle, 2012); y 7) menor rechazo de la homosexualidad en mujeres debido al mayor rechazo cultural hacia la homosexualidad masculina (Herek, 2004), éste se asienta en una representación del deseo sexual femenino como débil y al servicio de un deseo sexual masculino más fuerte (Wittig, 2005); menor rechazo en aquellos con orientación autodefinida no heterosexual debido a la congruencia con la orientación sexual autodefinida y defensa del grupo de identidad y pertenencia (Turner & Reynolds, 2007); en aquellos que han iniciado su vida sexual de pareja debido a la menor necesidad de una afirmación defensiva de la orientación heterosexual ante la ideología heterosexista (Herek & McLemore, 2013), así como en aquellos que tienen amistades homosexuales, amistades infectadas de VIH o han atendido a pacientes infectados de VIH a causa del contacto personal con el objeto estigmatizado (Herek & McLemore, 2013).

Método

Participantes

La población estuvo constituida por estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Se obtuvo una muestra no probabilística de 231 participantes voluntarios, 100 (43%) encuestados en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, 66 (29%) en la Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey y 65 (28%) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. De los 224 participantes que especificaron su sexo, 121 (54%) dijeron ser mujeres y 103 (46%) hombres, siendo estadísticamente equivalente la frecuencia de ambos sexos (prueba binomial: $p = .26$). La media de edad fue de 19.13 años (DE = 1.68), con un mínimo de 17 y máximo de 37. Respecto a la adscripción religiosa, 182 (79%) dijeron ser católicos, 10 (4%) cristianos y 39 (17%) pertenecen a otras religiones o tienen creencias religiosas personales. Ninguno se definió como ateo o sin religión.

Instrumentos

Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales (ATLE; Herek, 1984). Se compone de 20 ítems tipo Likert, 10 para medir la actitud hacia los hombres homosexuales y 10 para medir la actitud hacia las lesbianas. Los ítems directos de aceptación de la homosexualidad masculina (4 ítems: G1, G5, G7 y G9) y del lesbianismo (3 ítems: L2, L4 y L7) tienen 5 opciones de respuesta y un rango de 1 a 9 (de 1, “totalmente de acuerdo”, a 9, “definitivamente en desacuerdo”). La suma de éstos con los restantes 13 ítems (ítems G2, G3, G4, G6, G8, G9, L1, L3, L5, L6, L8, L9 y L10), invertidos en sus puntuaciones (de 9, “totalmente de acuerdo” a 1 “definitivamente en desacuerdo”), proporciona un puntaje que a mayor valor refleja más rechazo hacia la homosexualidad. Su rango es de 20 a 180 (Herek, 1984). En este

estudio se empleó la traducción al español de Cárdenas y Barrientos (2008a).

La escala de Homonegatividad Internalizada (HNI-16) de Moral y Valle (2013). Está integrada por 16 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta y un rango de 1 a 9 puntos. Todos ellos son directos. Su consistencia interna es alta ($\alpha = .88$) y consta de 3 factores: rechazo de la manifestación pública de la homosexualidad ($\alpha = .81$); rechazo de sentimientos, deseos e identidad homosexuales propios ($\alpha = .81$); e incapacidad para establecer relaciones interpersonales íntimas ($\alpha = .69$). El ajuste a los datos de un modelo de tres factores jerarquizado a uno general por GLS varía de bueno ($\chi^2/gl = 1.66$; PNCP = 0.29; y RMSEA = .05, IC 90%: .04, .07) a aceptable (FD = 0.73, GFI = .91 y AGFI = .88). La distribución de su puntuación total se ajusta a una curva normal (Moral & Valle, 2013).

Escala de Homofobia (HFK) de Klamen et al. (1999). Fue diseñada ex profeso para estudiantes de Medicina, a partir de la revisión de 4 escalas publicadas de 1980 a 1993. Consta de 12 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuestas y un rango de 1 a 7 puntos. Se eliminaron dos ítems: “me siento más negativo hacia la homosexualidad desde la epidemia del SIDA” y “la homosexualidad es un trastorno mental”. El primero se descartó porque no es aplicable a los jóvenes estudiantes de hoy, pues la epidemia tiene más de 30 años de historia. El segundo, por haber sido eliminada la homosexualidad de las clasificaciones médicas oficiales, como la de la Organización Mundial de Salud en 1992. Precisamente este ítem tuvo mayor sesgo hacia el desacuerdo que la mayoría de los ítems en el estudio original. Los autores no informaron de las propiedades de consistencia interna, estructura factorial y forma de la distribución de la escala original, por lo cual dichas propiedades se calcularon en la presente muestra. Mayor puntuación en la escala HFK-10 refleja mayor homofobia externalizada.

Procedimiento

Se realizó un estudio descriptivo-correlacional con un diseño ex post-facto transversal. El cuestionario se administró de forma autoaplicada en los salones de clase por los autores del artículo. La aplicación duraba unos 15 minutos; fue realizado de enero a mayo de 2012. Se solicitó, además, el consentimiento informado para la participación en el estudio de forma verbal, garantizándose el anonimato y confidencialidad de la información de acuerdo con las normas éticas de investigación de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007).

Análisis de datos

En relación con los siete objetivos específicos definidos se hicieron los siguientes análisis:

1) Se exploró estructura dimensional por análisis factorial exploratorio, extrayendo los factores por GLS y rotando la matriz de factores por el método Oblimin. El número de factores se determinó por el análisis paralelo de Horn. Se generaron 100 muestras con 20 ó 10 variables normalmente distribuidas con 231 casos aleatorios; ordenadas sus curvas de sedimentación por la pendiente, para definir el punto de intersección con la curva de sedimentación de los datos observados, se tomó la curva correspondiente al percentil 95. El número de autovalores de la curva de sedimentación de los datos observados por encima del punto de intersección definió el número de factores no atribuibles al azar bajo el criterio de Horn. A su vez, para definir el número de factores, se usó el criterio de Kaiser (autovalores mayores que 1) y el de la expectativa (3 factores). Toda carga factorial por debajo de .30 en la matriz de configuraciones se estipuló como baja. El análisis paralelo de Horn se realizó con el programa Vista7.9 (Young, 2010) y el resto de los cálculos del análisis factorial exploratorio con SPSS16 (SPSS Incorporation, 2007).

2) La consistencia interna se estimó por el coeficiente alfa de Cronbach (α). Los valores de consistencia interna menores a .60 se consideraron bajos, de .60 a .69 aceptables y de .70 o mayores altos (Cronbach & Shavelson, 2004).

3) El contraste de la bondad de ajuste entre el modelo trifactorial y los modelos alternativos se realizó por análisis factorial confirmatorio. La función de discrepancia y parámetros se estimaron por el método GLS. Se optó por este método, al ser robusto a la violación del supuesto de normalidad multivariada (Cragg, 1983) y poder ser aplicado tanto en el análisis exploratorio como confirmatorio. Los valores de la curtosis multivariada de Mardia (90.02) y razón crítica (23.06) fueron altos, indicando incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada. Se contemplaron seis índices de ajuste: cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad (χ^2/gl), valor de la función de discrepancia (FD), parámetro de no centralidad poblacional (PNCP), índice de bondad de ajuste (GFI) de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida (AGFI) y error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de Steiger-Lind. Se estipularon como valores de buen ajuste para los índices: $\chi^2/gl \leq 2$, FD y PNCP \leq un cuarto de los valores correspondientes al modelo independiente, GFI $\geq .95$, AGFI $\geq .90$ y RMSEA $\leq .05$; y como valores aceptables: $\chi^2/gl \leq 3$, FD y PNCP \leq tres cuartos de los valores correspondientes al modelo independiente, GFI $\geq .85$, AGFI $\geq .80$ y RMSEA $\leq .08$. La parsimonia del modelo se estimó desde la razón de parsimonia (RP) de James-Mulaik-Brett (alta $\geq .70$, media $\geq .30$ y baja $< .30$). La adecuación del tamaño muestral se juzgó desde el tamaño crítico de Hoelter; se consideró muy bueno si el tamaño crítico era mayor que el muestral con un nivel de significación de .01 y bueno con nivel de significación de .05 (Moral, 2006; Kline, 2010). Para comparar la bondad de ajuste de los modelos se empleó la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado. Con una p

> .05 se mantuvo la hipótesis nula de equivalencia de bondad de ajuste. Todos estos cálculos se realizaron con el programa AMOS16 (Arbuckle, 2007). La potencia de los contrastes por análisis factorial confirmatorio se estimó desde la RMSEA. Se calculó con un nivel de significación de .05. Se empleó como hipótesis nula el valor medio del modelo independiente (mínima restricción) y como hipótesis alternativa el valor medio del modelo especificado. El cálculo se hizo con el programa de Preacher y Coffman (2006).

4) El ajuste de la distribución a una curva normal se contrastó por la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Z_{K-S}).

5) Las comparaciones de medias entre factores se realizaron por la prueba *t* de Student para dos muestras emparejadas. De forma previa, el rango de los factores se homogeneizó al dividir la puntuación de cada uno por su número de ítems.

6) Las correlaciones entre las escalas ATLG, HNI-16 y HFK-10 y sus factores se calcularon por el coeficiente producto-momento de Pearson (*r*). Los valores de correlación menores a .30 se consideraron bajos, de .30 a .69, moderados y de .70 o mayores altos (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003).

7) Se realizaron las comparaciones de medias entre hombres y mujeres, entre quienes se definen como heterosexuales y los que no, entre personas que han iniciado su vida sexual de pareja y aquellos que no, quienes tienen amistades homosexuales y aquellos que no, quienes tienen amigos infectados de VIH y aquellos que no, y entre estudiantes que han atendido a pacientes infectados de VIH y los que no por medio de la prueba *t* de Student para muestras independientes. El tamaño del efecto de estas variables dicotómicas sobre la puntuación total de la ATLG y sus factores se estimó por la *d* de Cohen.

Estos cálculos estadísticos del inciso 2 y del 4 al 7 se ejecutaron con SPSS16.

Resultados

Exploración de la estructura factorial y consistencia interna

Dos autovalores de la matriz de correlaciones de los 10 ítems de actitud hacia los hombres homosexuales fueron mayores que 1. Por el criterio de Kaiser se definieron dos factores que explicaron 45.13% de la varianza total. Al rotar la matriz factorial por el método Oblimin se obtuvo un primer factor integrado por 5 ítems G2: “pienso que los hombres homosexuales son repugnantes” ($I = .99$), G3: “a los hombres homosexuales no debería permitírseles enseñar en los colegios” ($I = .55$), G4: “la homosexualidad masculina es una perversión” ($I = .61$), G6: “si un hombre tiene sentimientos homosexuales, debería hacer todo lo posible para superarlos” ($I = .41$), y G10: “la homosexualidad masculina es un tipo diferente de opción de vida que no debería ser condenada” ($I = -.44$). Con base en el contenido de los mismos se denominó rechazo abierto (ATG-A). El segundo quedó constituido también por 5 ítems: G1: “a las parejas de hombres homosexuales debería permitírseles adoptar hijos como a las parejas heterosexuales” ($I = -.88$), G5: “la homosexualidad masculina es una expresión natural de la sexualidad masculina” ($I = -.55$), G7: “si supiera que mi hijo es homosexual yo no estaría deprimido/a” ($I = -.31$), G8: “el sexo entre dos hombres no es natural” ($I = .50$) y G9: “la idea del matrimonio homosexual me parece ridícula” ($I = .51$). Debido al contenido de los mismos se denominó rechazo sutil (ATG-S). La correlación entre ambos factores fue moderada ($r = .62$, $p < .01$). La consistencia interna de ambos fue alta: .78 para ATG-A y .79 para ATG-S.

Sólo un autovalor de la matriz de correlaciones de los 10 ítems de actitud hacia lesbianas fue mayor que 1. Por el criterio de Kaiser se definió un factor que explicó 45.63% de la varianza total. Todos los ítems tuvieron cargas mayores que .30, variando de .87 (L3) a .47 (L4), con un promedio de .66.

Al realizar el análisis paralelo de Horn con los 10 ítems de ATG sólo un autovalor quedó por encima del punto de intersección (1.30), al igual que con los 10 ítems de ATL (1.29). Al aplicarlo a los 20 ítems de la escala ATLG, sólo un autovalor quedó por encima del punto de intersección (1.54). El primer autovalor fue de 8.73 y el segundo 1.34. Al extraer sólo un factor, con base en el criterio de Horn, se explicó 43.66% de la varianza total y las cargas factoriales variaron de .85 a .47. Al forzar la solución a dos o tres factores, se mezclaron los ítems de actitud hacia hombres homosexuales y lesbianas en la integración de los factores; no se logró la configuración esperada.

La consistencia interna de los 20 ítems fue alta ($\alpha = .91$), al igual que la de los 10 ítems de actitud hacia las lesbianas ($\alpha = .88$) y hacia los hombres homosexuales ($\alpha = .86$).

Contraste de modelos estructurales por análisis factorial confirmatorio

Se contrastaron tres modelos con parsimonia alta ($RP > .70$). El tamaño muestral fue muy bueno para el contraste de estos modelos con base en la N crítica de Hoelter y la potencia estimada desde la RMSEA fue alta ($\varphi = .95$) (véase tabla 1).

En primer lugar, se contrastó el modelo esperado de tres factores jerarquizados a uno general de segundo orden; los tres factores de primer orden coincidieron con los obtenidos en el análisis exploratorio de las subescalas ATG y ATL, al fijar el número de factores por el criterio de Kaiser en cada una de ellas. Todos los parámetros fueron significativos, salvo la varianza residual de la variable latente ATG-S. El factor general explicó de 92 a 96% de la varianza de los tres factores jerarquizados. Los valores de los índices de ajuste de este modelo jerarquizado variaron de buenos ($\chi^2/gl = 1.72$ y $RMSEA = .06$ con IC 90% [.04, .07], manteniendo la hipótesis nula de $RMSEA \leq .05$ con una $p = .17$) a aceptables ($FD = 1.25$, $PNCP = 0.53$,

$GFI = .87$ y $AGFI = .84$), aunque la bondad de ajuste se rechazó por la prueba chi-cuadrada ($\chi^2[167, N = 231] = 288.15, p < .01$) (véase figura 1 y tabla 1).

En segundo lugar, se contrastó el modelo esperado desde la propuesta de Herek (1984) de dos factores correlacionados con 10 indicadores cada uno. Todos los parámetros fueron significativos. Los índices de ajuste fueron de buenos ($\chi^2/gl = 1.73$ y $RMSEA = .06$ con IC 90% [.04, .07], manteniendo la hipótesis nula de $RMSEA \leq .05$ con una $p = .16$) a aceptables ($FD = 1.27$, $PNCP = 0.54$, $GFI = .87$ y $AGFI = .84$), aunque la bondad de ajuste se rechazó también por la prueba chi-cuadrada ($\chi^2[169, N = 231] = 293.24, p < .01$). La correlación entre los dos factores fue muy alta ($r = .94$) (figura 2 y tabla 1). Por la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado, la bondad de ajuste del modelo de dos factores correlacionados fue estadísticamente equivalente a la del modelo jerarquizado ($\Delta\chi^2[2, N = 231] = 5.09, p = .08$).

En tercer lugar, se contrastó el modelo unifactorial con 20 indicadores; en este estudio es defendido por varios autores (Blackwell & Kiehl, 2008; Chonody et al., 2011) y sustentado por el análisis factorial del conjunto de ítems desde el criterio de Horn. Todos sus parámetros fueron significativos. La varianza explicada de los ítems fue de 27 a 80% con un promedio de 49%. Los valores de los índices de ajuste de este modelo unidimensional variaron de buenos ($\chi^2/gl = 1.81$ y $RMSEA = .06$ con IC 90% [.05, .07], manteniendo la hipótesis nula de $RMSEA \leq .05$ con una $p = .08$) a aceptables ($FD = 1.33$, $PNCP = 0.60$, $GFI = .87$ y $AGFI = .84$), aunque la bondad de ajuste también se rechazó por la prueba chi-cuadrada ($\chi^2[170, N = 231] = 307.13, p < .01$). Por la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado, la bondad de ajuste del modelo de un factor fue estadísticamente menor que la del modelo de dos factores correlacionados ($\Delta\chi^2[1, N = 231] = 13.89, p < .01$) y que la del modelo jerarquizado de tres factores ($\Delta\chi^2[3, N = 231] = 18.98, p < .01$) (véase figura 3 y tabla 1).

Tabla 1

Índices de ajuste para el modelo de un factor, de dos factores correlacionados y de tres factores jerarquizados a uno general por Mínimos Cuadrados Generalizados

Estadísticos	Interpretación		Modelos		
	Bueno	Malo	1F	2F	J-3F
χ^2			307.13	293.24	288.15
gl			170	169	167
p	$\geq .05$	$< .01$	$< .01$	$< .01$	$< .01$
χ^2/gl	≤ 2	> 3	1.81	1.73	1.72
GFI	$\geq .95$	$< .85$	.87	.87	.87
AGFI	$\geq .90$	$< .80$	.84	.84	.84
FD	≤ 0.45	> 1.35	1.33	1.27	1.25
PNCP	≤ 0.24	> 0.73	0.60	0.54	0.53
RMSEA	≤ 0.05	> 0.09	.06	.06	.06
	$p \geq .05$	$p < .01$	[.05, .07] $p = .08$	[.04, .07] $p = .16$	[.04, .07] $p = .17$
RP	$\geq .70$	$< .30$	.89	.89	.88
N crítica	$\alpha = .05$	$N_{\text{crítica}} > N$	151	158	159
	$\alpha = .01$	$N_{\text{crítica}} \leq N$	162	169	170
φ	$\geq .80$	$< .60$	.95	.95	.95

Modelos: 1F = un factor general, 2F = dos factores correlacionados y J-3F = tres factores jerarquizados a uno general.

Índices de ajuste: χ^2 = prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado; gl = grados de libertad del estadístico chi-cuadrado; p = probabilidad de mantener la hipótesis nula de bondad de ajuste del estadístico ji-cuadrado obtenido; χ^2/gl = cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad; FD = valor de la función de discrepancia; GFI = índice de bondad de ajuste; AGFI = índice de bondad de ajuste ajustado de Jöreskog y Sörbom; PNCP = parámetro de no centralidad poblacional(valor medio); y RMSEA = residuo cuadrático medio de aproximación de Steiger-Lind con su valor medio, límites inferior y superior con un intervalo de confianza de 90% y probabilidad de mantener la hipótesis nula de que $\text{RMSEA} \leq .05$.

Parsimonia: RP = razón de parsimonia de James-Mulaik-Brett.

Adecuación del tamaño muestral: $N_{\text{crítica}}$ = tamaño de muestra crítico de Hoelter con un nivel de significación de .05 .01 para mantener la hipótesis nula de bondad de ajuste con el estadístico ji-cuadrado y grados de libertad obtenidos.

Potencia: φ = potencia calculada desde RMSEA.

Valor de la función de discrepancia del modelo independiente (FDI) = 1.80. Valor medio del parámetro de no centralidad poblacional del modelo independiente (PNCP) = 0.97. Valor medio de la RMSEA del modelo independiente = .08.

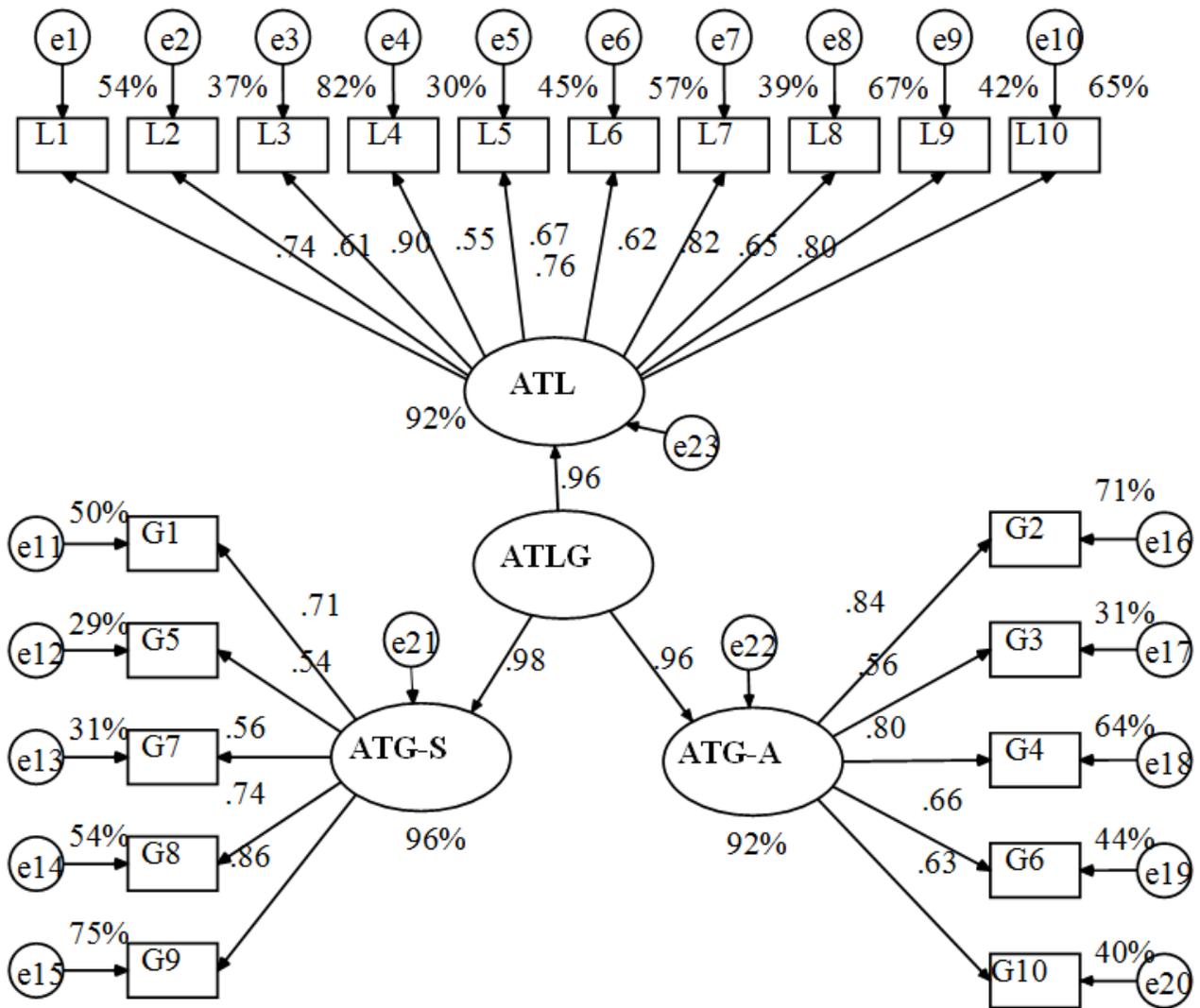


Figura 1. Modelo jerarquizado para ATLG con sus valores estandarizados estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados.

Ítems: L1. Las lesbianas no deberían ser integradas en nuestra sociedad. L2. La homosexualidad de una mujer no debería ser una causa de discriminación. L3. La homosexualidad femenina es mala para nuestra sociedad porque rompe la división natural entre los sexos. L4. Las leyes que castigan la conducta sexual consentida por dos mujeres adultas deben ser abolidas. L5. La homosexualidad femenina es un pecado. L6. El número creciente de lesbianas indica una declinación de los valores fundamentales de nuestra sociedad. L7. La homosexualidad femenina por sí misma no es un problema a menos que la sociedad la transforme en un problema. L8. La homosexualidad femenina es una amenaza para muchas de nuestras instituciones sociales básicas como la familia. L9. La homosexualidad es una forma inferior de sexualidad. L10. Las lesbianas son enfermas. G1. A las parejas de hombres homosexuales debería permitírseles adoptar hijos como a las parejas heterosexuales. G2. Pienso que los hombres homosexuales son repugnantes. G3. A los hombres homosexuales no debería permitírseles enseñar en los colegios. G4. La homosexualidad masculina es una perversión. G5. La homosexualidad masculina es una expresión natural de la sexualidad masculina. G6. Si un hombre tiene sentimientos homosexuales, debería hacer todo lo posible para superarlos. G7. Si supiera que mi hijo es homosexual yo no estaría deprimido/a. G8. El sexo entre dos hombres no es natural. G9. La idea del matrimonio homosexual me parece ridícula. G10. La homosexualidad masculina es un tipo diferente de opción de vida que no debería ser condenada.

ATLG: Rechazo hacia lesbianas y hombres homosexuales. ATL = Rechazo hacia las lesbianas. ATG-A = Rechazo abierto hacia los hombres homosexuales. ATG-S = Rechazo sutil hacia los hombres homosexuales.

Distribución y diferencias de medias entre los factores en las comparaciones intra-participantes

La puntuación total de la escala ATLG se ajustó a una curva normal ($Z_{K-S} = 1.01, p = .26$) con media de 70.75 y error estándar de 1.89 (95% IC: 67.03, 74.47). También la subescala ATG se ajustó a una curva normal ($Z_{K-S} = 1.14, p = .15$) con media de 39.62 y error estándar de

1.01 (95% IC: 37.63, 41.61) y la subescala ATL ($Z_{K-S} = 1.16, p = .13$) con media de 31.13 y error estándar de 0.97 (95% IC: 29.22, 33.05). Al separar los ítems de rechazo hacia los hombres homosexuales en dos factores, la distribución de rechazo sutil (ATG-S) sí se ajustó a una curva normal ($Z_{K-S} = 0.93, p = .36$) con media de 24.77 y error estándar de 0.62 (95% IC: 23.54, 25.99), pero la distribución de rechazo abierto (ATG-A) no se ajustó a una curva normal ($Z_{K-S} =$

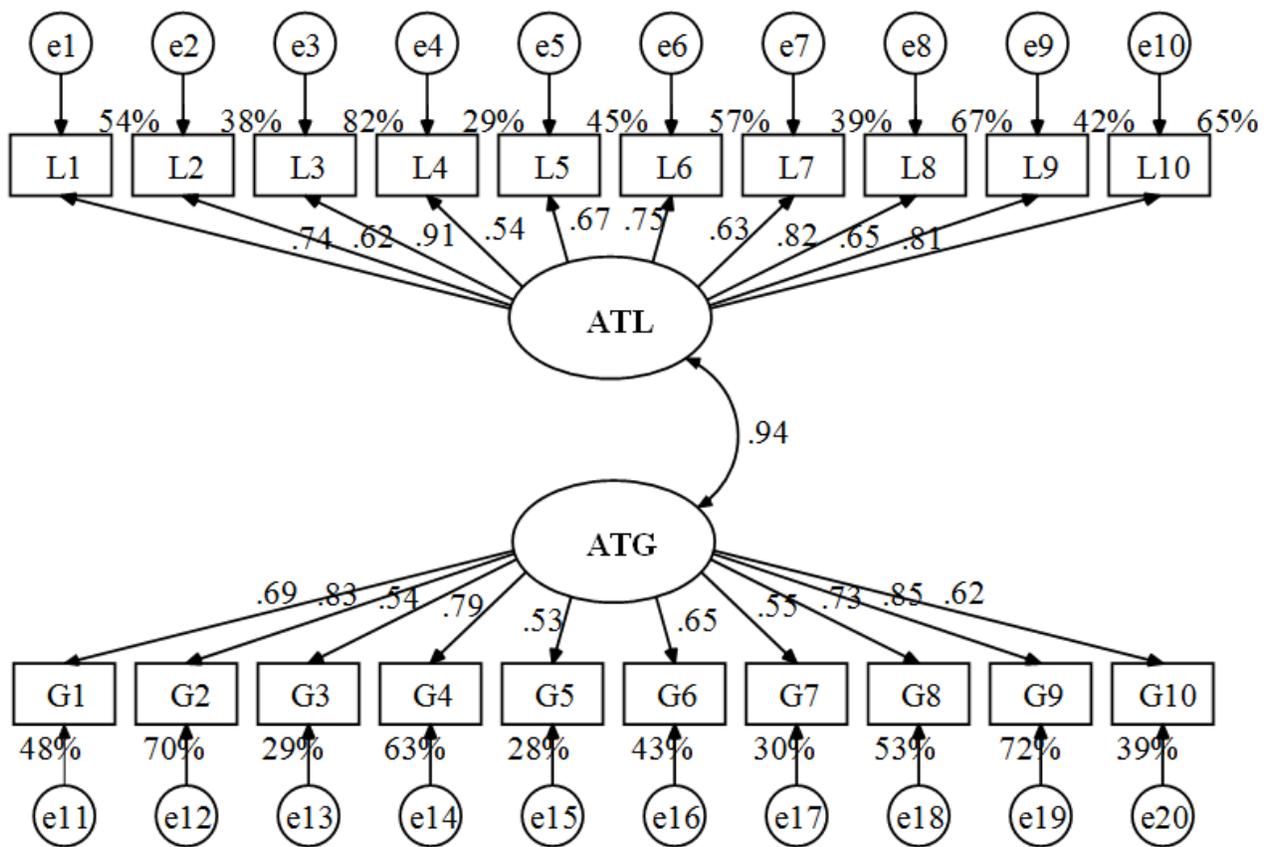


Figura 2. Modelo de dos factores correlacionados para ATLG con sus valores estandarizados estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados.

ATL = Rechazo hacia las lesbianas. ATG = Rechazo hacia los hombres homosexuales.

1.60, $p = .01$), siendo su media de 14.85 y error estándar de 0.49 (95% IC: 13.89, 15.82).

Se dividió la media de cada escala por el número de ítems que la integraban para interpretar la tendencia actitudinal en un rango de 1: “definitivamente en desacuerdo” a 9: “definitivamente de acuerdo” desde una redacción de rechazo. Siendo el valor mínimo 1 y el máximo 9 entre 5 valores discretos, el intervalo de incremento sería 1.6 ($[(\text{valor máximo} - \text{valor mínimo}) / \text{número de intervalos}] = [9-1]/5$). Los valores de

1 a 2.59 (valor discreto 1) reflejan una actitud de definitivamente en desacuerdo con el rechazo, de 2.60 a 4.19 (valor discreto 3) en desacuerdo, de 4.20 a 5.79 (valor discreto 5) indiferente, de 5.80 a 7.39 (valor discreto 7) de acuerdo, y de 7.40 a 9 (valor discreto 9) definitivamente de acuerdo. Las medias de ATG-A (2.97), ATL (3.11), ATLG (3.54) y ATG (3.96) correspondieron al intervalo del valor discreto 3 (en desacuerdo) y la media de ATG-S (4.95) correspondió al intervalo del valor discreto 5 (indiferente).

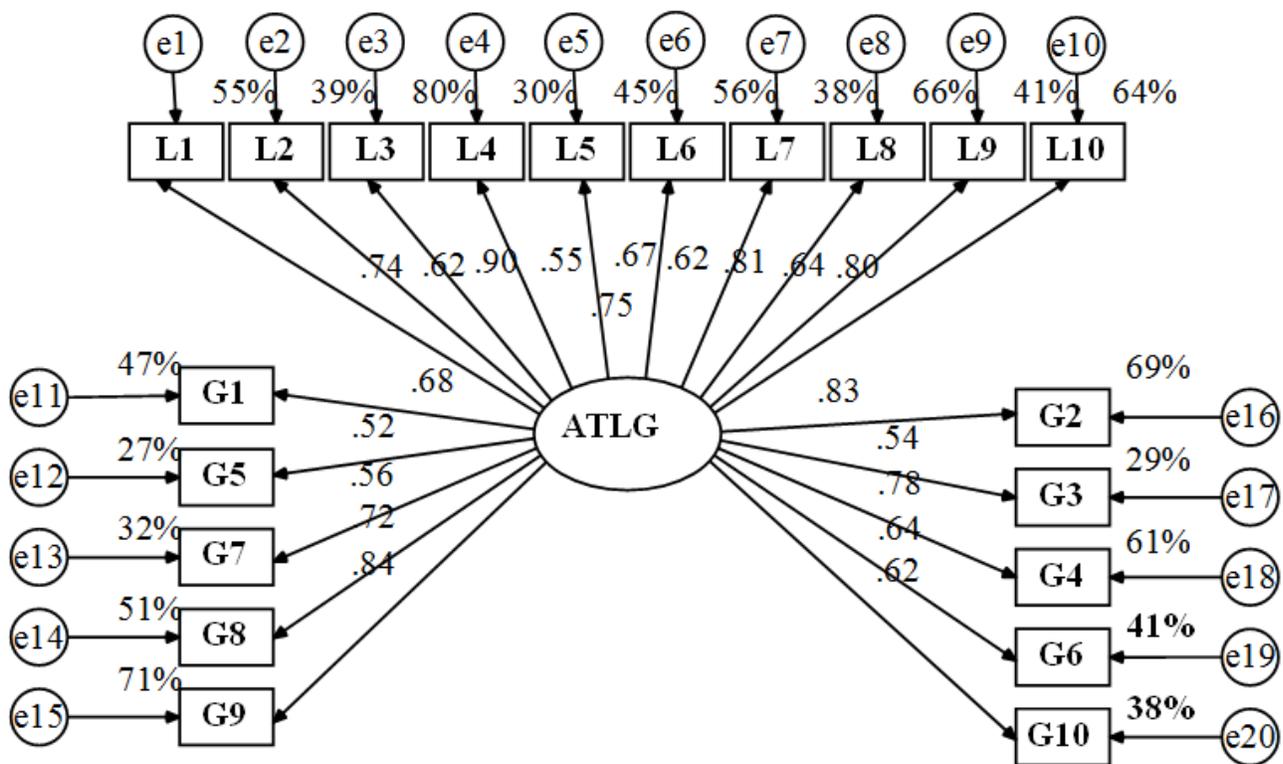


Figura 3. Modelo unidimensional para ATLG con sus valores estandarizados estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados

La media del rechazo hacia los hombres homosexuales fue significativamente mayor que la media de rechazo hacia las lesbianas ($t[230] = 13.84, p < .01$) en las comparaciones intraparticipantes. La media del rechazo sutil hacia los hombres homosexuales fue significativamente mayor que el rechazo abierto hacia los hombres homosexuales ($t[230] = 20.69, p < .01$) y hacia las lesbianas ($t[230] = 24.23, p < .01$). El rechazo abierto hacia los hombres homosexuales fue mayor que el rechazo hacia las lesbianas ($t[230] = 9.23, p < .01$).

Validez convergente con homonegatividad internalizada y homofobia externalizada

En primer lugar, se estudiaron las propiedades psicométricas de la escala HFK-10, al ser éstas totalmente desconocidas. La consistencia interna de los 10 ítems de la escala HFK-10 fue alta ($\alpha = .84$). Por el análisis paralelo de Horn, el número de factores fue uno. Al ser extraído este factor por análisis de componentes principales se explicó 42% de la varianza total. Las cargas factoriales en este componente único variaron de .44 a .79, con una media de .64. Al contrastar un modelo unidimensional con 10 indicadores por GLS el ajuste fue aceptable: $\chi^2/gl = 2.74$, GFI = .93, AGFI = .87, FD = 0.42, PNCP = 0.26 y RMSEA = .09.

La puntuación total de la escala ATLG tuvo correlaciones significativas, directas y altas con la puntuación total de la HNI-16 ($r = .72, p < .01$)

y de la HFK-10 ($r = .79, p < .01$). La homonegatividad internalizada correlacionó significativamente más alto ($t[228] = 2.62, p < .01$) con el rechazo sutil hacia los hombres homosexuales ($r = .70, p < .01$) que con el rechazo abierto ($r = .60, p < .01$); por el contrario, la homofobia externalizada correlacionó significativamente más alto ($t[228] = 2.03, p = .02$) con el factor de rechazo abierto hacia los hombres homosexuales ($r = .74, p < .01$) que con el rechazo sutil ($r = .67, p < .01$) (véase tabla 2).

Validez de constructo: diferencias de medias entre grupos independientes

Respecto a la orientación sexual autodefinida, 95% (220 de 231) se definió heterosexual, 3% (7) bisexual y 2% (4) homosexual. Ante la pregunta sobre si habían iniciado su vida sexual de pareja, 62% (142 de 230) dijo que no y 38% (88), que sí. El promedio de parejas sexuales entre estas 88 personas fue de 3.11 (DE = 5.86) con un mínimo de 1 y máximo de 50. Ante la pregunta si tenían amigos homosexuales, 75.5% (173 de 229) indicó que sí y 24.5% (56), que no; y si tenían amigos infectados de VIH, 98% (222 de 227) señaló que no y 5 (2%) que sí. De los 227 encuestados que respondieron a la pregunta de si habían atendido a pacientes infectados de VIH, 88% (199) dijo que no y 12% (28), que sí.

Se halló diferencia significativa de medias entre los dos grupos de orientación sexual autodefinida y tener amigos homosexuales. El tamaño del efecto de ambas variables fue me-

Tabla 2
Correlaciones de ATLG con HNI-16 y HFK-10

Actitudes	Homofobia externalizada (HFK-10)	Homonegatividad internalizada (HNI-16)
ATLG	.79**	.72**
ATL	.73**	.65**
ATG	.77**	.72**
ATG-A	.74**	.60**
ATG-S	.67**	.70**

$N = 312$. ** $p < .01$. ATLG: Rechazo hacia lesbianas y hombres homosexuales. ATG = Rechazo hacia los hombres homosexuales; ATG-A = Rechazo abierto hacia los hombres homosexuales, ATG-S = Rechazo sutil hacia los hombres homosexuales, ATL = Rechazo hacia las lesbianas.

diano sobre ATLG, ATG y ATG-S; el tamaño del efecto de heterosexualidad fue grande sobre ATL y pequeño sobre ATG-A; y el de amistades homosexuales fue mediano sobre ATG-A y bajo en ATL. Quienes se definieron como hete-

rosuales y quienes dijeron no tener amigos homosexuales mostraron mayor rechazo. Las medias de los que tenían amigos infectados de VIH fueron menores de aquellos que no en los factores ATG y ATG-A con un tamaño de efecto pequeño (véase tabla 3).

Tabla 3

Comparación de medias por la prueba *t* de Student para dos muestras independientes

Variable de agrupación	Descriptivos de ATLG						Student			<i>d</i>
	No			Sí			<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	
	N	M	DE	N	M	DE				
Puntuación total. Rechazo hacia lesbianas y hombres homosexuales										
Ser hombre	121	71.36	28.63	103	69.96	27.08	0.37	222	.71	
Heterosexualidad	11	35.82	14.71	220	72.50	28.13	4.29	229	**	0.57
Inicio de vida sexual	142	72.48	29.19	88	68.20	27.95	1.10	228	.27	
Amigos homosexuales	56	83.86	31.05	173	66.68	26.79	4.01	227	**	0.53
Amigos con VIH	222	71.37	28.89	5	46.00	17.20	1.95	225	.05	
Con paciente VIH	199	71.45	28.23	28	66.36	33.55	0.87	225	.38	
Rechazo hacia las lesbianas (ATL)										
Ser hombre	121	32.79	14.91	103	29.07	13.54	1.94	222	.05	
Heterosexualidad	11	14.73	6.41	220	31.95	14.63	7.95	15.85	**	1.05
Inicio de vida sexual	142	32.10	15.14	88	29.77	14.18	1.16	228	.25	
Amigos homosexuales	56	36.14	17.54	173	29.66	13.49	2.53	77.17	.01*	0.34
Amigos con VIH	222	31.41	14.88	5	21.60	10.53	1.47	225	.14	
Con paciente VIH	199	31.49	14.69	28	29.57	15.90	0.64	225	.52	
Rechazo hacia los hombres homosexuales (ATG)										
Ser hombre	121	38.56	15.01	103	40.89	15.04	-1.16	222	.25	
Heterosexualidad	11	21.09	10.02	220	40.55	15.02	4.25	229	**	0.56
Inicio de vida sexual	142	40.38	15.39	88	38.43	15.45	0.93	228	.35	
Amigos homosexuales	56	47.71	15.02	173	37.02	14.69	4.71	227	**	0.63
Amigos con VIH	222	39.95	15.47	5	24.40	7.67	2.24	225	.03*	0.30
Con paciente VIH	199	39.96	15.04	28	36.79	18.39	1.02	225	.31	
Rechazo abierto hacia los hombres homosexuales (ATG-A)										
Ser hombre	121	14.16	7.24	103	15.62	7.16	-1.52	222	.13	
Heterosexualidad	11	9.36	4.27	220	15.13	7.46	2.54	229	.01*	0.34
Inicio de vida sexual	142	14.82	7.50	88	14.98	7.38	-0.16	228	.87	
Amigos homosexuales	56	18.93	8.30	173	13.60	6.67	4.88	227	**	0.65
Amigos con VIH	222	15.03	7.46	5	7.80	3.35	2.16	225	.03*	0.29
Con paciente VIH	199	15.02	7.30	28	13.93	8.72	0.72	225	.47	
Rechazo sutil hacia los hombres homosexuales (ATG-S)										
Ser hombre	121	24.40	9.29	103	25.27	9.36	-0.69	222	.49	
Heterosexualidad	11	11.73	7.34	220	25.42	9.09	4.92	229	**	0.65
Inicio de vida sexual	142	25.56	9.27	88	23.45	9.71	1.65	228	.10	
Amigos homosexuales	56	28.79	8.55	173	23.42	9.43	3.79	227	**	0.50
Amigos con VIH	222	24.93	9.53	5	16.60	4.98	1.94	225	.05	
Con paciente VIH	199	24.94	9.36	28	22.86	10.38	1.09	225	.28	

** *p* < .01, * *p* < .05. *d* de Cohen: $2t/(n1+n2-2)^{1/2}$ para estimar el tamaño del efecto.

Discusión

Los presentes datos apoyan de forma clara un modelo unidimensional, como es defendido por autores como Chonody et al. (2011) y Blackwell y Kiehl (2008). El análisis paralelo de Horn indica que más de un factor sería artificioso; la configuración de un segundo o tercer factor se pudiera deber al azar. Al estimar los parámetros de modelos de dos factores, las correlaciones entre ambos factores fueron tan altas que deberían considerarse como uno. El modelo jerarquizado lo expresa de forma muy explícita. Los coeficientes de determinación de los tres factores jerarquizados son casi unitarios. Con cualquiera de ellos tres se podría medir la variable latente. Incluso el factor de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales queda totalmente explicado por el factor general y carece de varianza residual. Además, la consistencia interna de los 20 ítems es mayor que .90, lo que es propio de escalas unidimensionales (Cronbach & Shavelson, 2004).

El modelo jerarquizado y el de dos factores correlacionados traen unos índices de ajuste equivalentes y mejores que el unidimensional, pero finalmente las diferencias de ajuste son mínimas; asimismo, la parsimonia y potencia son equivalentes entre los modelos. Todo lo anterior inclina los argumentos a favor del modelo de un factor con 20 indicadores.

Se podría esperar que el patrón de respuesta a los ítems fuese más homogéneo en los aspectos de rechazo manifiesto (actitud clara de desacuerdo colectivo) y más heterogéneo en los aspectos de rechazo sutil (menor consenso social y mayor variabilidad individual). No obstante, los valores de consistencia son muy semejantes entre los dos factores de 5 ítems de actitud hacia los hombres homosexuales y en un rango que se interpreta como alto. Una diferencia aparente entre los factores es la mayor consistencia que presentaron los 10 ítems de actitud hacia las lesbianas. Esto se debe a su mayor número de ítems (Cronbach & Shavel-

son, 2004), de modo que, al calcular la consistencia interna con los 10 ítems de actitud hacia los hombres homosexuales, ésta se asemeja mucho (.86 versus .88). Por lo tanto, al igual que con las correlaciones, la consistencia interna refleja que estos factores son equiparables y sustituibles unos por otros.

Las medias de la puntuación total y los distintos factores fueron diferenciales entre los dos grupos de orientación sexual autodefinida (heterosexual o no) y tener amistades homosexuales (sí o no), siendo su tamaño de efecto moderado en la mayoría de las comparaciones, lo que apunta hacia lo intercambiable que es un factor por otro.

No obstante, sí se observan algunas diferencias en los patrones de correlaciones y de diferencias de medias. La actitud de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales se correlaciona más con homonegatividad internalizada que con homofobia externalizada; a la inversa, la actitud de rechazo abierto hacia los hombres homosexuales se correlaciona más con homofobia externalizada que con homonegatividad internalizada. Este patrón diferencial se comporta conforme a lo esperado por el contenido de los dos factores de actitud y de las escalas HFK-10 y HNI-16. Otra diferencia se presenta en las medias de la actitud hacia los hombres homosexuales entre los dos grupos de participantes que tienen o no amigos infectados de VIH. La diferencia sí es significativa en rechazo abierto, pero no en el rechazo sutil. Así la experiencia con el objeto estigmatizado por la ideología heterosexista tiende a modificar la expresión de un rechazo abierto, pero no a un nivel más profundo de rechazo sutil o simbólico. Estas pocas diferencias en correlaciones y comparaciones de medias frente a las muchas semejanzas tienen un tamaño de efecto pequeño, no constituyen finalmente argumentos fuertes a favor del modelo trifactorial jerarquizado.

Otra diferencia surge a nivel de interpretación (aceptación-rechazo) de los promedios. El factor de rechazo sutil hacia los hombres homo-

sexuales presenta la media más alta, lo que significa que elicitaba mayor rechazo. En este factor, la muestra de estudiantes presenta una actitud ambigua entre el rechazo y la aceptación cuando en los otros factores la actitud es de desacuerdo con el rechazo hacia los hombres homosexuales y las lesbianas. Esto conforme a las expectativas en función de los cambios actuales en la cultura occidental. Hay una aceptación creciente de la diversidad sexual, no se criminaliza la homosexualidad, sino que se consideran un delito los ataques y la discriminación hacia personas homosexuales, pero persiste el rechazo que se manifiesta en formas sutiles y simbólicas de valoración y trato diferencial (Herek, 2004).

Si se establece que el factor de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales tiene una consistencia interna alta, carece de varianza residual al ser explicado totalmente por el factor general de actitud hacia la homosexualidad, posee el mayor promedio en comparación con los otros factores e incluso la puntuación total. Esto último evidencia que el rechazo implícito es mayor que el explícito, entonces se podría utilizar como una forma simplificada de la escala, especialmente en estudios que empleen un número muy grande de instrumentos y requieran reducir el número de ítems.

Como en otros estudios (Herek & McLemore, 2013), en éste se observa un mayor rechazo hacia los hombres homosexuales que hacia las lesbianas, situación acorde con los valores judeocristianos que predominan en la sociedad mexicana, los cuales condenan con mayor severidad la desviación homosexual en el hombre que en la mujer (Wittig, 2005). Debe señalarse que el control social de la sexualidad femenina va dirigido más hacia el número y concurrencia de parejas que hacia la orientación sexual (Díaz-Guerrero, 2003; Vázquez & Chávez, 2008).

La actitud es equivalente entre hombres y mujeres en el puntaje total y en la actitud hacia los hombres homosexuales. En la actitud hacia

las lesbianas, la diferencia se aproxima a la significación estadística, siendo mayor el promedio de las mujeres, como se esperaba a causa de la función expresiva de la actitud en defensa de una ideología heterosexista, al rechazar más la homosexualidad en el propio sexo. También los promedios de los hombres son más altos que los de las mujeres en el rechazo hacia los hombres homosexuales, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa por la amplia variabilidad dentro de cada sexo. Esta gran semejanza en la actitud de ambos sexos, junto con porcentajes bajos de rechazo (8%) e indiferencia (22%) en comparación con el de aceptación (70%), hablan de un cambio de actitud en los estudiantes actuales frente a los de décadas anteriores, cuando los porcentajes de rechazo y la diferencia entre ambos sexos eran mayores (Herek, 2004).

Se confirmó la expectativa de mayor aceptación entre quienes se definieron como no heterosexuales, tenían amistades homosexuales o infectadas de VIH. Herek y McLemore (2013) argumentan que la pertenencia grupal y el contacto directo con el objeto estigmatizado llevan hacia una posición crítica o de resistencia a la ideología dominante, en este caso el heterosexismo, lo que podría dar cuenta de esta diferencia.

La expectativa era de menor rechazo entre quienes reportaran haber trabajado con pacientes infectados de VIH, al ser la mayoría de los pacientes hombres con prácticas homosexuales (CENSIDA, 2012). Esto implica contacto con el grupo estigmatizado, de ahí que se esperara menor rechazo hacia la homosexualidad, especialmente a mayor tiempo de exposición (Sánchez, Rabatin, Sánchez, Hubbard, & Kalet, 2006). Los promedios confirmaron la expectativa, pero la diferencia de medias no fue estadísticamente significativa. Esto, en parte, podría deberse a la desigualdad de los tamaños de cada grupo; además, al ser los participantes estudiantes de los primeros semestres, su experiencia clínica era escasa (menor tiempo de

exposición). La suma de estas dos circunstancias probablemente hizo que la diferencia fuese pequeña y no significativa.

Este estudio tiene como limitaciones: un muestreo no probabilístico, habiéndose realizado en una muestra incidental de estudiantes de Ciencias de la Salud procedentes de tres universidades del noreste de México, por lo cual las conclusiones son aplicables a modo de hipótesis en esta población y otras afines; además, la investigación se redujo a instrumentos de autoinforme, de modo que los resultados podrían diferir con pruebas proyectivas o de tiempos de reacción.

En conclusión, en esta muestra de estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud, la estructura factorial de la ATLG resulta unidimensional, son muy limitados los argumentos a favor de un modelo tridimensional con un factor general. No obstante, desde el modelo jerarquizado se puede recomendar el uso del factor de 5 ítems de rechazo sutil hacia los hombres homosexuales si se desea simplificar al mínimo el número de ítems. Los datos de las correlaciones con homofobia externalizada y homonegatividad internalizada, las diferencias de medias y correlaciones entre los factores, así como las diferencias entre grupos de sexos, orientación sexual autodefinida y tipo de amistades apoyan la validez de la escala ATLG. De este modo, se recomienda su uso para la evaluación de la actitud hacia los hombres homosexuales y las lesbianas en estudiantes de Ciencias de la Salud mexicanos. Se sugiere su manejo como una medida unidimensional del constructo. En apoyo al modelo tridimensional se requieren investigaciones adicionales, pues este estudio no lo sustenta, mostrando que es algo forzado o artificial.

Los presentes datos muestran que los estudiantes de Ciencias de la Salud son tolerantes hacia la homosexualidad y rechazan su condena abierta, aunque persisten formas sutiles de rechazo que muestran finalmente, ambigüedad en su actitud; de ahí que se

sugiere persistir en las estrategias de fomento de valores de tolerancia y respeto hacia la diversidad sexual en su formación. Esto es un primer paso para hacer frente a los prejuicios, a menudo encubiertos, en profesionales de la salud que van contra una atención ética y de calidad para los pacientes.

Referencias

- Aguirre, J. J., & Rendón, A. E. (2008). *Aproximación a una masculinidad estigmatizada: hombres que tienen sexo con otros hombres*. México, DF: CONAPRED.
- Arbuckle, J. L. (2007). *AMOS 16.0 user's guide*. Spring House, PA: Amos Development.
- Barrientos, J., & Cárdenas, M. (2012). A confirmatory factor analysis of the Spanish language version of the Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG). *Universitas Psychologica*, 11, 579-586.
- Blackwell, C. W., & Kiehl, E. M. (2008). Homophobia in registered nurses: Impact on LGB youth. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 28-44. <http://dx.doi.org/10.1080/19361650802222989>
- Cárdenas, M., & Barrientos, J. (2008a). The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG): Adaptation and testing the reliability and validity in Chile. *Journal of Sex Research*, 45(2), 140-149. [doi:10.1080/00224490801987424](http://dx.doi.org/10.1080/00224490801987424)
- Cárdenas, M., & Barrientos, J. (2008b). Actitudes implícitas y explícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *Psyke*, 17(2), 17-25.
- Centro Nacional para la Prevención y el Control del SIDA (2012). *VIH/SIDA en México 2012*. México, DF: CENSIDA.
- Chonody, J., Siebert, C. F., Siebert, D. C., & Rutledge, S. E. (2011). The importance of confirmatory validation: A study of the short version of the attitudes toward lesbians and gays (ATLG-S). Presentation for the annual meeting of the society for social work and research in Tampa, Florida. January, 2011.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Córdova, J. A., Ponce, S., & Valdespino, J. L. (2009). *25 años de SIDA en México. Retos, logros y desaciertos*. México, DF: CENSIDA.
- Cragg, J. G. (1983). More efficient estimation in the presence of heteroscedasticity of unknown form. *Econometrica*, 51, 751-764. <http://dx.doi.org/10.2307/1912156>
- Crompton, L. (2006). *Homosexuality and civilization*. Cambridge: Belknap.
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 91-118. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164404266386>
- Currie, M. R., Cunningham, E. G., & Findlay, B. M. (2004). The Short Internalized Homonegativity Scale: Examination of the factorial structure of a new measure of internalized homophobia. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 1053-1067. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164404264845>
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México, DF: Editorial Trillas.
- Haddock, G. (2004). *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes*. New York: Publisher Taylor & Francis.
- Herek, G. M. (1984). Attitudes toward lesbians and gay men: A factor analytic study. *Journal of Homosexuality*, 10(1/2), 39-51. http://dx.doi.org/10.1300/J082v10n01_03

- Herek, G. M. (1994). Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. En B. Greene & G.M. Herek (Eds.), *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical applications* (pp. 206-228). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), 6-24. <http://dx.doi.org/10.1525/srsp.2004.1.2.6>
- Herek, G. M. (2009). Hate crimes and stigma-related experiences among sexual minority adults in the United States: Prevalence estimates from a national probability sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 54-74. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260508316477>
- Herek, G. M., Chopp, R., & Stroh, D. (2007). Sexual stigma: Putting sexual minority health issues in context. En I. Meyer & M. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual, and transgender populations* (pp. 171-208). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-31334-4_8
- Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (2009). Internalized stigma among sexual minority adults: Insights from a social psychological perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 32-43. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014672>
- Herek, G. M., & McLemore, K. A. (2011). The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) scale. En T. Fisher, C. M. Davis, W. L. Yarber & S. L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures* (3rd ed., pp. 415-417). Oxford, England: Taylor & Francis.
- Herek, G. M., & McLemore, K. A. (2013). Sexual prejudice. *Annual Review of Psychology*, 64, 309-333. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143826>
- Klaman, D. L., Grossman, L. S., & Kopacz, D. R. (1999). Medical student homophobia. *Journal of Homosexuality*, 37, 53-63. http://dx.doi.org/10.1300/J082v37n01_04
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Majied, K. (2008). A conceptual analysis of homophobia and heterosexism: Experiences of lesbians, gay, bisexual, transgendered and questioning people (LGBTQ) in Trinidad. *The Caribbean Journal of Social Work*, 6-7, 144-166.
- Major, B., & Eccleston, C. P. (2005). Stigma and social exclusion. En D. Abrams, J. Marques & M. A. Hogg (Eds.), *Social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 63-87). New York: Psychol. Press.
- Mayer, K. H., Bekker, L. G., Stall, R., Grulich, A. E., Colfax, G., & Lama, J. R. (2012). Comprehensive clinical care for men who have sex with men: an integrated approach. *Lancet*, 380(9839), 378-87. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60835-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60835-6).
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero & M. T. González (Eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 445-528). México, DF: Editorial Trillas.
- Moral, J. (2010). Una propuesta explicativa integradora de la conducta homosexual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34), 1-15. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article9/texto.html>
- Moral, J., & Segovia, P. (2011). Discriminación en mujeres que viven con VIH/SIDA. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(2), 139-159.
- Moral, J., & Valle, A. (2011). Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales en México 1. Estructura factorial y consistencia interna. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 3(2), 139-157.
- Moral, J., & Valle, A. (2012). Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales (ATLG) 2. Distribución y evidencias de validez. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 4(1), 153-171.
- Moral, J., & Valle, A. (2013). Dimensionalidad, consistencia interna y distribución de la Escala Homonegatividad Internalizada en estudiantes mexicanos de Ciencias de la Salud. *Acta Mexicana de Psicología*, 3(1), 22-50.
- Neumann, R., Hülsenbeck, K., & Seibt, B. (2004). Attitudes towards people with AIDS and avoidance behavior: Automatic and reflective bases of behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 543-550. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2003.10.006>
- Organización Mundial de la Salud (1992). CIE-10. *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Preacher, K. J., & Coffman, D. L. (2006). *Computing power and minimum sample size for RMSEA* [Computer software]. Recuperado de: <http://quantpsy.org/rmse/rmse.htm>
- Sánchez, N. F., Rabatin, J., Sánchez, J. P., Hubbard, S., & Kalet, A. (2006). Medical students' ability to care for lesbian, gay, bisexual, and transgendered patients. *Family Medicine*, 38, 21-27.
- Sequeira, G. M., Chakraborti, C., & Panunti, B. A. (2012). Integrating lesbians, gay, bisexual and transgender (LGBT) content into undergraduate medical school curricula: A qualitative study. *The Ochner Journal*, 12(4), 379-382.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo* (4ª edición). México, DF: Editorial Trillas.
- SPSS Incorporation (2007). *The SPSS base 16.0. User's guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Stoeber, C. J., & Morera, O. F. (2007). A confirmatory factor analysis of the Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) measure. *Journal of Homosexuality*, 52(3-4), 189-209, available via: http://dx.doi.org/10.1300/J082v52n03_09
- Turner, J. C., & Reynolds, K. (2007). A self-categorization theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (vol. 2, pp. 399-418). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222.n46>
- Vázquez, V., & Chávez, M. E. (2008). Género, sexualidad y el poder. El chisme en la vida estudiantil de la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14(27), 77-112.
- Weber-Gilmore, G., Rose, S., & Rubinstein, R. (2011). The impact of internalized homophobia on outness for lesbian, gay, and bisexual individuals. *The Professional Counselor: Research and Practice*, 1(3), 163-175.
- White, M. E., & Murrell, A. R. (2012). Attitudes and internalized homophobia in gay and lesbian college students. En Association for Contextual Behavior Science (Ed.), *Proceedings of X annual world conference*. Washington, DC: Author.
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Young, F. W. (2010). *ViSta "The Visual Statistics System"*, version 7.9.2.5 [computer software] [on-line]. Recuperado de: <http://www.visual-stats.org>.

Construcción de una escala de habilidades parentales en madres y padres

Construction of the of parenting skills scale, in both parents

Gustavo Martínez Guadarrama
Erika Robles Estrada
Johannes Oudhof Van Barneveld
Susana Silvia Zarza Villegas
Lourdes Gabriela Villafaña Montiel
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El objetivo de esta investigación fue construir una escala válida y confiable que midiera las habilidades parentales en padres y madres. Se trabajó con 341 hombres y 341 mujeres de la ciudad de Toluca con hijos entre 6 a 12 años de edad. Con base en las siguientes habilidades: educativas, de agencia parental, de autonomía y apoyo social, vida personal y de pareja, y organización doméstica (Rodrigo & Máiquez, 2008). El procedimiento que se llevó a cabo fue someter el instrumento preliminar a validez de jueces; posteriormente, se llevó a cabo un pilotaje y la aplicación final del instrumento de forma colectiva. El procesamiento de la información para la validez se realizó mediante un análisis factorial exploratorio de tipo ortogonal con rotación varimax y, para la confiabilidad, el alpha de Cronbach. De acuerdo con los resultados, en el instrumento de hombres se obtuvieron 8 dimensiones; en el instrumento de mujeres se encontraron 5. En ambos padres se encontraron habilidades de afecto, acuerdos en la pareja, limpieza y seguridad, estimulación y desarrollo y autoeficacia parental. Los padres presentaron tres más: afecto, solución de problemas y adaptación a las características del menor. Ambas escalas son válidas y confiables, de tal manera que se concluye que ambos padres consideran importantes todas las habilidades en la crianza cotidiana, las cuales son esenciales para el desarrollo biopsicosocial de los niños.

Palabras Clave: habilidades parentales, validez, confiabilidad, padres, madres.

Nota de Autor:

Gustavo Martínez Guadarrama, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Erika Robles Estrada, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Johannes Oudhof Van Barneveld, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Susana Silvia Zarza Villegas, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Lourdes Gabriel Villafaña Montiel, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Gustavo Martínez Guadarrama, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Carretera Toluca-Naucalpan km. 1.5 s/n, Toluca, México, C.P. 50010
Correo electrónico: buztavo@hotmail.com

Abstract

The objective of this research was to construct a valid and reliable scale to measure parenting skills in parents. We worked with 341 men and 341 women from Toluca city whose children were between 6-12 years of age. The skills relied on: educational, parental agency, autonomy and social support, personal life and relationship, and domestic organization (Rodrigo & Máiquez, 2008). The procedure carried out was: first to submit to judges' preliminary instrument validity, then a pilot was conducted and finally, the application of the instrument collectively. The information processing is carried out for validity using exploratory factor analysis of orthogonal type with varimax rotation and reliability Cronbach's alpha. According to the results, eight dimensions were obtained by the men's instrument and five dimensions were obtained by the women's instrument. In both, parents affection, partner agreements, cleaning and security, stimulation and development and parental self-efficacy skills were found. Male parents showed three more: affection, problem solving and adaptation to the characteristics of the child. Both scales are valid and reliable, so that it is concluded that both parents considered important all everyday parenting skills which are essential for the biopsychosocial development of children.

Keywords: parenting skills, validity, reliability, fathers, mothers.

En la vida del ser humano, la existencia de una familia es una necesidad básica para la sobrevivencia y el sano desarrollo físico y psicológico de niños y adolescentes. De hecho, es la principal responsable de llevar a cabo la socialización primaria y la integración de los menores al ámbito sociocultural. Para Musitu y Cava (2001), la socialización es un proceso vitalicio y bidireccional mediante el cual las personas adquieren los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados para la sociedad a la que pertenecen. Es decir padres e hijos aprenden mutuamente el cómo ejercer su papel en la vida cotidiana. El niño asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, sentimientos y demás patrones culturales. A los padres se les considera como las personas conocedoras de estos elementos culturales que el niño desconoce, además de ser poseedores de un desarrollo cognitivo, social y afectivo del cual carece el niño, así como de un alto grado de poder (físico, derivado de sus mayores conocimientos y experiencia, económico, etc. [Musitu & García, 2001]).

La socialización se manifiesta en gran medida en las prácticas parentales, o bien en lo que hacen (o no hacen) los padres en la vida cotidiana para educar a sus hijos. Moral (2013), enfatiza la importancia de estas prácticas al señalar que se centran en las conductas específicas que realizan madres y padres para lograr sus objetivos respecto a la crianza y su relación con el cuidado, protección, la enseñanza y la expresión de amor hacia los hijos. Estos elementos señalados por el autor son indicativos de que la figura de ambos padres necesita disponer de ciertas competencias que permitan su ejercicio parental eficaz en la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, han surgido en la primera década del siglo XXI otros elementos de estudio relacionados con la crianza: las habilidades parentales. Dicho concepto ha sido relacionado recientemente con Barudy (2010), quien inicialmente lo maneja como competencias parentales que engloban dos categorías: capacidades parentales fundamentales y habilidades parentales. Estas últimas hacen referencia al actuar de los padres en la vida cotidiana

para estimular el desarrollo físico y psicológico de los menores. Cuando no existen estas habilidades en los padres, es porque en sus historias personales, familiares y sociales hay antecedentes de malos tratos infantiles, escasas o inadecuadas medidas de protección, institucionalización, pérdidas, entre otros.

Moral (2013) y Barudy (2010) enfatizan la trascendencia que tiene la preparación de ambos padres para llevar a cabo en la vida la crianza de los niños en la cotidianidad, ya que de esto depende su sano crecimiento. Si bien, hasta ahora parecieran escasos los estudios que se han ocupado de este tema, se puede enumerar su uso en dos ámbitos. Por un lado, en contextos judiciales donde su evaluación es útil para la determinación, por ejemplo, de la custodia y/o separación de los menores de sus progenitores (Reder, Duncan, & Lucey, 2003). Por otro, en contextos de riesgo psicosocial, específicamente para identificar las capacidades de los padres para evitar y prevenir el maltrato infantil y generar programas de apoyo (Azar & Cote, 2002).

En el ámbito pericial se encuentra la mayoría de las aportaciones. Las habilidades parentales son consideradas como un conjunto de conductas de los progenitores, necesarias para lograr la satisfactoria y sana crianza de sus hijos e hijas durante su desarrollo; parecen seguir una secuencia ordenada de interacciones en la comunicación parentofamiliar (Ramírez, 2003; Ramírez, Ibáñez, & De Luis, 1994). Asimismo, Reder y Lucey (1995), las utilizan en este contexto y las asocian con diversas capacidades como funcionamiento personal (resiliencia, agencia personal), competencias asociadas al rol parental como tal, y competencias asociadas a la relación con el niño (Rodrigo, Martín, Cabrera, & Máiquez, 2009).

Desde la perspectiva de familias en riesgo psicosocial, autores como Cabrera, Rincón y Vargas (1978), han agrupado las habilidades parentales en cinco categorías relacionadas con diversos ámbitos de la vida: 1. Habilidades

educativas, 2. Agencia parental, 3. Autonomía y búsqueda de apoyo social, 4. Habilidades para la vida personal y de pareja y 5. Organización doméstica.

La evaluación de las habilidades en ambos contextos (judicial y de riesgo psicosocial), van dirigidos a determinar si los padres cumplen con lo necesario para hacerse cargo de un menor. En estos enfoques sobre las habilidades parentales, el constructo se operacionaliza de manera clara y precisa; algunos autores incluyen elementos que otros modelos no contemplan.

Autores, como Azar y Cote (2002), han contemplado en un primer momento, el término de habilidades educativas, además, las socio-cognitivas, el autocontrol, el manejo del estrés y las sociales, pues como se puede observar guardan estrecha relación y cierta generalidad para su evaluación en padres.

De igual forma, White (2005), engloba las habilidades parentales y las señala como el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor. Aunque no lo menciona de manera explícita, hace alusión a la interacción entre padres e hijos de acuerdo con el ciclo de la familia y el dinamismo propio que la caracteriza.

Un abordaje general de la evaluación de las competencias parentales lo realiza Barudy (2010), quien se basa en dos categorías: las capacidades parentales fundamentales, determinadas por factores biológicos y hereditarios, pero, al mismo tiempo, modulados por experiencias vitales e influenciados por la cultura y el entorno social. En esta categoría se comprende la capacidad de apegarse a los hijos, la empatía, los modelos de crianza, capacidad de participar en redes sociales y el uso de recursos comunitarios. Una segunda categoría la conforman las habilidades parentales, relacionadas con la plasticidad que deben tener los padres

para adecuar su trato y sus respuestas a sus hijos de acuerdo a las necesidades madurativas, emocionales y de desarrollo de éstos.

Con dichos antecedentes, Rodrigo y Máiquez (2008), plantean de manera concreta habilidades parentales y las nombran como agencia parental, habilidades de autonomía y búsqueda de apoyo social, habilidades para la vida personal y de pareja, además de habilidades para la organización doméstica. Estas se constituyen como la base para una futura propuesta pionera con la intención de englobar indicadores que integren todas las capacidades de los padres. Los autores señalan que las habilidades parentales son un conjunto de capacidades para cuidar, proteger y educar a los hijos y contribuir a su desarrollo sano. El término competencias es un concepto integrador porque se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas a corto y a largo plazo. Esto significa que las competencias parentales son multidimensionales (implican el funcionamiento integrado de la cognición, el afecto y el comportamiento), bidireccionales (propician el ajuste personal y social a los contextos y analizan lo que éstos proporcionan a las personas en su desarrollo), dinámicas (cambian de acuerdo al ciclo evolutivo del individuo) y contextuales (las tareas evolutivas se practican en contextos vitales y, por otro lado, tales contextos ofrecen oportunidades para nuevos aprendizajes y prácticas).

Cabe mencionar que las habilidades parentales son requeridas para todas las etapas del desarrollo humano, con las particularidades de cada individuo, su etapa de desarrollo y el contexto en el cual se desenvuelve. Es importante tener presente que con la evaluación de las habilidades parentales no se pretende encasillar a los padres como perfectos/as o no, ya que no existen tales. Lo que se busca es identificar el grado de reconocimiento que cada progenitor o figura parental tiene sobre sus áreas fuertes

y/o débiles en el ejercicio del rol, la actitud para buscar apoyo si éste fuera necesario, la existencia o no de balance entre las necesidades de la persona menor de edad y las posibilidades de los progenitores para resolverlas y, finalmente, la identificación de posibles factores de riesgo en la forma en que asumen el cuidado de los niños y niñas (Barudy, 2010).

Como se puede observar, los estudios sobre habilidades parentales se han realizado en mayor medida en países europeos; sin embargo, cabe destacar que en México existe una gran gama de investigaciones sobre crianza desde diferentes abordajes, como estilos, prácticas parentales y tareas de crianza (Flores-Galaz, Cortés-Ayala, & Góngora-Coronado, 2003; Moral, 2013; Robles & Oudhof, 2010; Palacios & Andrade, 2008), las cuales se relacionan directamente con este constructo. Por ello, es interesante indagar cómo conciben muestras mexicanas las habilidades parentales a partir de las dimensiones ya propuestas en los antecedentes teóricos, identificar si estas mantienen su forma original, o si padres y madres de familia arrojan nuevas propuestas a la luz de la cultura mexicana. Con base en lo anterior surge esta investigación, cuyo objetivo es construir una escala válida y confiable que mida habilidades parentales en hombres y mujeres con hijos de entre 6 y 12 años de la ciudad de Toluca.

Método

Participantes

Se trabajó con 682 participantes, 341 hombres y 341 mujeres de la ciudad de Toluca. El único criterio de inclusión fue ser padre o madre de un niño o niña de entre 6 y 12 años, que se encontraran criándolo y que habitaran la misma vivienda. Para obtener la muestra se aplicó la regla de Reidl (2005), quien señala que cuando se construye una escala de medición, el total de los participantes se obtiene al multiplicar

el número de reactivos existentes por cinco (para este caso $5 \times 5 = 25$). Sin embargo, cabe aclarar que debido a la alta participación de ambos padres, la muestra aumentó en 38.1%, para conformar el total ya indicado.

Instrumento

La escala se construyó con base en las dimensiones planteadas por Rodrigo y Máiquez (2008), debido a la claridad conceptual con que las manejan. Los autores proponen cinco habilidades: educativas, agencia parental, autonomía y búsqueda de apoyo social, habilidades para la vida personal y de pareja, y para la organización doméstica. A partir de estas dimensiones se propusieron 63 reactivos tipo Likert con opciones de 1 (nunca) a 5 (siempre).

El diseño preliminar se sometió a validez de jueces y fue analizado por 5 expertos en el tema. Como resultado se obtuvieron 52 reactivos que finalmente se aplicaron en una muestra de 682 participantes; algunos términos del lenguaje fueron ajustados en esta fase. A todos los participantes se les habló sobre la confidencialidad de la información una vez que autorizaron su participación.

Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo en esta investigación fue el siguiente:

a) Se realizó una extensa revisión teórica en diferentes medios como artículos científicos, libros especializados y publicaciones en revistas científicas. A partir de Rodrigo y Máiquez (2008), se crearon 5 dimensiones y 63 reactivos que constituyeron una escala preliminar tipo Likert, con opciones de respuesta que van de 1 (nunca) a 5 (siempre), como se muestra a continuación con ejemplos de algunos reactivos:

1. Educativa: “le digo cuánto lo quiero, lo apoyo cuando se le dificulta realizar su tarea”

2. Autopercepción parental: “me funciona la manera cómo educo a mi hijo, ser padre es muy difícil”

3. Vida personal: “tolero el mal comportamiento de mi hijo, dejo que mi pareja solucione los problemas”

4. Apoyo social: “acudo a las instituciones donde me orientan sobre cómo educar a mi hijo, le permito ir a las fiestas de sus amigos”

5. Organización doméstica: “mantengo la casa limpia y ordenada, faltan alimentos en casa”

a) La escala preliminar fue revisada por cinco expertos en el tema, quienes realizaron observaciones de redacción y coherencia, aprobaron 52 reactivos y eliminaron 9 de ellos por distintos motivos como falta de claridad o de una relación precisa con el constructo a medir.

b) Posteriormente, el instrumento fue piloteado, para ello se acudió a los hogares y centros de trabajo de los padres y madres de familia. Se les aplicó de manera individual, además, se les explicó el objetivo de la investigación y se enfatizó la confidencialidad de los datos con fines de investigación, asimismo, se les dio tiempo suficiente para contestarlo y se aclararon dudas cuando fue necesario. En el pilotaje no se modificaron los reactivos.

c) Finalmente, se procedió a la aplicación final de la escala en las mismas condiciones en que se llevó a cabo el pilotaje.

Análisis de datos

Para obtener la validez del instrumento se utilizó un análisis factorial de tipo exploratorio con el método de componentes principales de tipo ortogonal (rotación varimax). El criterio para obtener los factores se emitió de acuerdo con los autovalores mayores o iguales a 1. Se tomó en cuenta la claridad conceptual y el quiebre de la varianza, además, para considerar un fac-

tor como tal, fue necesario que contara con un mínimo de tres reactivos positivos y cada uno de ellos una carga factorial de .40 hacia arriba. Para obtener la confiabilidad de la escala se obtuvo el alpha de Cronbach.

Resultados

De acuerdo con los resultados hallados, la estructura esperada no se aplicó ni a madres ni a padres. En el análisis factorial exploratorio, si bien las madres presentaron 5 factores, éstos no son similares a los planteados inicialmente,

lo mismo sucedió con los padres, además de destacar que ellos presentaron 8 factores, es decir, 3 más que las mujeres.

Respecto a validez de la escala de habilidades parentales para madres, se encontraron 5 factores y 21 reactivos que explicaron 23.20% de la varianza, con una confiabilidad de alpha de Cronbach= 0.78.

Asimismo, se obtuvo la confiabilidad de cada uno de los factores, siendo el más alto fue el factor 1, afecto y apoyo ($\alpha= 0.77$), y el más bajo fue el factor autoeficacia parental ($\alpha= 0.50$).

Tabla 1

Análisis factorial de la escala de habilidades parentales en madres

Número de factor	Nombre del factor	Número de reactivos	Valores Eigen	Porcentaje de la varianza	Porcentaje de la varianza acumulada	Alpha de Cronbach
1	afecto	7	7.41	6.42	6.42	.77
2	acuerdo en la pareja	3	2.51	4.68	11.10	.73
3	limpieza y seguridad	4	2.22	4.41	15.51	.62
4	estimulación y desarrollo	3	2.09	4.29	19.80	.55
5	autoeficacia parental	4	1.51	3.40	23.20	.50

A continuación, se muestran las cargas factoriales de cada uno de los reactivos y su ubicación dentro del factor. El factor afecto contó con 7 reactivos. Limpieza y seguridad y autoeficacia parental con 4. Finalmente acuerdos con la pareja y estimulación y desarrollo con 3 reactivos.

En la validez de la escala de habilidades parentales para padres, se obtuvieron 8 factores distribuidos en 29 reactivos, que explicaron 38.75% de la varianza y una confiabilidad de alpha de Cronbach de .85.

La confiabilidad de cada uno de los factores, arrojó que el más alto fue el factor 1 salud y valores ($\alpha=.73$) y el más bajo fue el factor 8 aceptación del menor ($\alpha=.53$).

La carga factorial y la distribución de los reactivos por factor fue de la siguiente manera: los factores valores y estimulación y desarrollo contaron con 5 reactivos; acuerdos con la pareja con 4; solución de problemas, afecto, autoeficacia parental, limpieza y seguridad y aceptación del menor, con 3 reactivos.

Tabla 2

Reactivos de la escala de habilidades parentales en madres de familia

Factor 1 Afecto y apoyo		
Lo felicito por sus logros		.72
Le digo cuánto lo quiero		.69
Le pregunto cómo se siente		.68
Abrazo a mi hijo (a)		.62
Lo apoyo cuando se le dificulta realizar su tarea		.48
Halago a mi hijo por sus cualidades		.44
Le enseño el respeto hacia los demás		.40
Factor 2 Acuerdo en la pareja		
Cuando tomo una decisión respecto a mi hijo mi pareja me respalda		.82
Mi pareja y yo concordamos en cuáles son los límites y reglas en el hogar		.78
Respetamos los acuerdos sobre la educación de mis hijos		.61
Factor 3 Limpieza y seguridad		
Recogemos las cosas después de usarlas		.67
Conozco cómo educar a mis hijos		.63
Mantengo la casa limpia y ordenada		.61
Ante un problema actúo de manera correcta en el momento oportuno		.56
Factor 4 Estimulación y desarrollo		
Le compro libros diferentes a los de la escuela		.65
Compro juguetes que estimulen su desarrollo		.59
Lo llevo a lugares para que conozca nuevos amigos		.58
Factor 5 Autoeficacia parental		
Como padre pongo el ejemplo de cómo debe actuar		.69
Tengo claras mis funciones como padre o madre.		.42
Le enseño a cuidar el medio ambiente		.41
Planeo las cosas para lograr lo que quiero		.40

Tabla 3

Análisis factorial de la escala de habilidades parentales en los hombres

Número de factor	Nombre del factor	Número de reactivos	Valores eigen	Porcentaje de la varianza	Porcentaje de la varianza acumulada	Alpha de Crobach
1	valores	5	9.01	5.86	5.86	.73
2	estimulación y desarrollo	5	2.79	5.78	11.64	.71
3	acuerdos en la pareja	4	2.50	5.62	17.26	.75
4	solución de problemas	3	1.99	4.50	21.76	.58
5	afecto	3	1.70	4.45	26.21	.67
6	autoeficacia parental	3	1.52	3.84	30.05	.61
7	limpieza y seguridad	3	1.46	3.73	33.78	.58
8	aceptación del menor	3	1.41	3.50	37.28	.53

Tabla 4

Reactivos de la escala de habilidades parentales en padres

Factor 1 Valores	
Le enseñó el respeto hacia los demás	.62
Como padre pongo el ejemplo de cómo debe actuar	.58
Planeo las cosas para lograr lo que quiero	.57
Conozco la pirámide nutricional	.49
Le enseñó a cuidar el medio ambiente	.49
Factor 2 Estimulación y desarrollo	
Le compro libros diferentes a los de la escuela	.72
Lo llevo a realizar actividades después de clases como deporte, música o baile	.65
Lo llevo a lugares para que conozca nuevos amigos	.63
Compro juguetes que estimulen su desarrollo	.55
En casa hay frutas y verduras	.44
Factor 3 Acuerdos en la pareja	
Cuando tomo una decisión respecto a mi hijo mi pareja me respalda	.73
Respetamos los acuerdos sobre la educación de mis hijos	.70
Mi pareja y yo concordamos cuáles son los límites y reglas en el hogar	.61
Tengo claras mis funciones como padre o madre	.73
Factor 4 Solución de problemas	
Ante un problema no sé cómo actuar	.76
Cuando mi hijo me desobedece no sé cómo actuar	.69
Actuó de forma impulsiva ante un problema	.57
Factor 5 Afecto	
Le digo cuánto lo quiero	.72
Le pregunto cómo se siente	.66
Abrazo a mi hijo (a)	.46
Factor 6 Autoeficacia Parental	
Conozco cómo educar a mis hijos	.74
Me funciona la manera como educo a mi hijo	.61
Ante un problema actuó de manera correcta en el momento oportuno	.40
Factor 7 Limpieza y seguridad	
Mantengo la casa limpia y ordenada	.72
Recogemos las cosas después de usarlas	.54
Mantengo la casa libre de riesgos	.43
Factor 8 Aceptación del menor	
Estoy contento con lo que ha aprendido mi hijo	.78
Evito compararlo con los demás	.45
Sé lo que mi hijo puede hacer de acuerdo con su edad	.41

Discusión

De acuerdo con los resultados, padres y madres de familia consideran que poseen habilidades como afecto, acuerdos en la pareja, limpieza y seguridad, estimulación y desarrollo y autoeficacia parental. Cabe destacar que los varones obtuvieron tres factores más que las madres: valores, solución de problemas y aceptación de las características del menor. Esto corrobora la gran trascendencia que guarda la familia, pues es sin duda el lugar donde los niños tienen sus primeras interacciones con el mundo. Madres y padres invierten en la crianza de sus hijos en busca de las mejores técnicas para lograrlo (Frías, Fraijo, & Tapia, 2012).

Entre las habilidades registradas en ambos padres se puede destacar el afecto, que tiene relación con la expresividad, el mostrar cariño, ser emotivos. En el contexto social mexicano se inculca en las mujeres ser más expresivas emocionalmente que los varones, sin embargo, el hallazgo revela que ambos le dan la misma importancia a este aspecto. La relevancia de la afectividad, radica en la susceptibilidad del ser humano frente a distintas alteraciones del mundo real o simbólico, por lo general, se produce a través de un proceso interactivo (Brett, 2010). En lo que respecta a los acuerdos en la pareja, Reyes, Garrido, Ortega y Torres (2007) hacen énfasis en que son básicos en la relación de la pareja y ello favorece su éxito como familia y evita el divorcio. La negociación, el diálogo y la comprensión contribuyen al desarrollo sano de los hijos.

Limpieza y seguridad conforman otro factor común en madres y padres, de hecho son parte de la supervivencia de los menores. Reyes, et al. (2007) consideran que los hábitos de higiene personal son básicos para la salud y la estabilidad emocional, así como el desarrollo sano de los menores. Los adultos son quienes se disponen a enseñarlos debido a que ellos ya los han desarrollado; su papel es representar modelos que los menores imitarán.

El factor estimulación y desarrollo es fundamental en los menores, pues los fortalece como individuos y previene problemas en cualquiera

de las esferas del desarrollo biopsicosocial. Esta idea es apoyada por González y Tovar (1994), al señalar que la estimulación de habilidades específicas en los menores regula su proceso vital y contribuye a hacerlos autosuficientes.

Cuando ambos padres consideran que están realizando la crianza de manera adecuada, tienen a la mano un elemento que les permite continuar en la vida cotidiana o bien, parar y, de ser necesario, modificar aquello que consideran disfuncional para sus hijos. Dicha situación guarda relación con la autoeficacia parental que Farkas-Klein (2008) conceptualiza como las creencias personales sobre las propias capacidades para lograr ser un buen padre, su importancia radica en qué tanto se puede estar satisfecho y capaz de hacer lo necesario para perseverar y lograr una tarea determinada, lo que no significa ser un padre bueno o perfecto, más bien implica tener claro que se pueden cometer errores y aprender de ellos.

Respecto a la existencia de otros factores en la muestra de hombres, valores representa el primero de ellos: se centra en enseñar el comportamiento socialmente esperado a los hijos, ya que en el contexto en el que se vive, los padres juegan, además, el rol de figura de autoridad, en quien recae la corrección del mal comportamiento. Garay et al. (2009), hacen alusión a los valores como constructos socioculturales abstractos de los que dependen los intereses específicos de cada individuo. Los valores son las metas deseables y sirven como principios que guían la vida de los seres humanos, de ahí la importancia que toma para los padres como habilidad parental. Lo mismo sucede con el factor solución de problemas. Los padres tratan de desarrollar en sus menores esta habilidad, ya que entre los reactivos de la escala se puede leer que consideran la experimentación como la mejor forma de aprender y guiar la resolución de conflictos e intrínseca al desempeño social (Cabrera, Rincon, & Vargas, 1978).

Otro factor encontrado en varones fue el de aceptación de las características del menor, que se refiere a aceptar a los niños de acuerdo

Referencias

a su edad y nivel de desarrollo. El error común en los padres es ignorar qué deben hacer con su hijo y pedirles repertorios mayores a los que pueden realizar. Cuando los padres se hacen partícipes en el proceso de aprendizaje, conocen mejor las características propias de sus hijos y lo que se espera realicen desde las etapas tempranas de su vida, esta perspectiva genera un beneficio claro para éste. Si los padres reciben información sobre las etapas del desarrollo, se pueden hacer conscientes de lo que los menores pueden realizar en cada etapa de desarrollo según la edad y la madurez (Rodríguez, 2004).

De alguna manera, estos hallazgos concuerdan con otros estudios como el de Frías, *et al.* (2012) quienes indagaron la percepción del estilo de crianza de padres. Asimismo, en un estudio de Moral (2013), se describieron las prácticas parentales y la definición que cada padre tenía de sí mismo. Los resultados arrojaron de manera general que los padres y madres tienen una buena percepción de su desempeño en la crianza, al igual que lo referido en este estudio.

Si bien estos datos establecen similitudes con otras investigaciones, una limitante es que estos estudios no se han analizado a luz de la perspectiva de género, es decir, resulta imprescindible indagar el significado real que hombres y mujeres le dan a las habilidades parentales desde su subjetividad.

Asimismo, es preciso revisar si en el hogar y en la vida de madres y padres de familia, la medición de este constructo arroja datos similares o es diferente a lo hallado en esta investigación. Para tal fin, se considera necesario abordarlo más bien desde los métodos cualitativos.

Finalmente, se precisa que a futuro se trabaje con muestras más grandes de madres y padres de familia que permitan realizar un análisis factorial de tipo confirmatorio.

- Azar, S., & Cote, L. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law Psychiatry*, 25(3), 193-217.
- Barudy, J. (2010). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Madrid: Gedisa.
- Brett, G. (2010). *Historia de la psicología*. Paidós: México.
- Cabrera, H., Rincón, P., & Vargas, A. (1978). Estilos de solución de conflictos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(1), 53-69.
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Pontificia Universidad Católica*, 7(2), 457-467.
- Flores-Galaz, M. M., Cortés-Ayala, M. L., & Góngora-Coronado, E. A. (2003). Estilos de crianza: una aproximación a su identificación en familias de Yucatán. *Educación y Ciencia (México)*, 7(14), 31-42.
- Frías, M., Fraijo, B., & Tapia, C. (2012). Prácticas de crianza y desarrollo emocional y afectivo de los niños. *PSICUMEX*, (4), 30-41.
- Garay, J., Díaz-Loving, R., Cárdenas, M., Limón, B., Lozano I., Rocha, T., & Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 295-309.
- González, F., & Tovar, G. (1994). *Un análisis sobre la supuesta participación masculina en el trabajo doméstico*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma México: UNAM.
- Moral, J. (2013). Prácticas parentales y percepción del rol en padres adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5(1), 6-19.
- Musitu, G., & Cava, M. (2001). *La Familia y la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., & García, G. (2001). *Escala de Socialización Parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Palacios, D., & Andrade, P. (2008). Influencia de las prácticas parentales en las conductas problema en adolescentes. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(7), 7-18.
- Ramírez, G. M. (2003). *Cuando los padres se separan*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramírez, M., Ibáñez, V., & De Luis, P. (1994). Percepciones Parentales en niños de familias separadas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 14(1), 25-44.
- Reder, P., & Lucey, C. (1995). *Assessment of parenting: Psychiatric and psychological contributions*. London: Routledge.
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2003). *Studies in the assessment of parenting*. Nueva York: Routledge.
- Reidl, L. (2005). Perspectiva de la investigación en psicología social. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 21(1), 50-62.
- Reyes, L., Garrido, A., Ortega, S., & Torres, L. (2007). La vida en pareja: un asunto a negociar. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 385-396.
- Robles, E., & Oudhof, H. (2010). Validación del cuestionario de tareas de crianza en una muestra de mujeres mexicanas. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 73-80.
- Rodrigo, M., & Máiquez, C., (2008). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M., Martín, J. C., Cabrera, E., & Máiquez, C. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18 (2), 113-120.
- Rodríguez, P. (2004). *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. Bogotá: UNICEF.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review. Centre for Parenting and Research*. Australia: Department of Community Services.

Consecuencias positivas intrínsecas de la conducta sustentable: una investigación con estudiantes universitarios

Intrinsic positive consequences of sustainable behavior: research with undergraduate students

Marisol Rascón Cruz
Víctor Corral Verdugo
Universidad de Sonora

Resumen

Al investigar las consecuencias de la Conducta Sustentable (CS), un buen número de investigadores se enfoca en los antecedentes psicológicos que determinan el cuidado del medio ambiente. Por lo general, cuando se atiende a las consecuencias psicológicas de esta actuación, los investigadores estudian reforzadores extrínsecos, que, a pesar de su innegable poder en el control de la CS, presentan inconvenientes que limitan su capacidad de mantener dicha conducta. El presente estudio trató de probar que existe una relación significativa entre la CS –estudiada como comportamientos proecológicos, altruistas, frugales y equitativos– y las consecuencias intrínsecas (satisfacción, autoeficacia, autonomía) que acarrearán esas conductas sustentables. Se aplicaron instrumentos de autoreporte a 360 estudiantes universitarios, para investigar la frecuencia con la que se involucraban en conductas sustentables y la intensidad con la cual experimentaban estados de satisfacción, autonomía y autoeficacia. Mediante un modelo de ecuaciones estructurales se especificaron y probaron factores que representaban la CS, por un lado, y las consecuencias positivas intrínsecas, por el otro. El modelo de medición comprobó la composición factorial propuesta y señaló que las consecuencias positivas se relacionan de manera significativa y sobresaliente con las conductas sustentables.

Palabras Clave: conducta sustentable, consecuencias intrínsecas, positividad, psicología ambiental.

Nota de Autor:

Marison Rascón Cruz, Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora; Víctor Corral Verdugo, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Víctor Corral Verdugo, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, colonia Centro, Hermosillo, Sonora, México.

Correo electrónico: victorcorralv@gmail.com

Abstract

In studying the consequences of Sustainable Behavior (SB), a number of researchers focus on the psychological antecedents that determine environmentally protective behaviors. When the psychological consequences of SB are considered, researchers mainly study extrinsic reinforcers of sustainable acting, which in spite of their undeniable power in stimulating sustainable behavior, present some inconveniences that limit their capacity to maintain such a behavior. The present study was aimed at testing the idea that a significant relationship exists between SB –studied as proecological, altruistic, frugal, and equitable actions– and the intrinsic consequences (satisfaction, self-efficacy, and autonomy) that result from those sustainable behaviors. Thirty-hundred-and-sixty undergraduates reported the frequency of their engagement in sustainable behaviors as well as their experiencing states of satisfaction, autonomy, and self-efficacy. A structural equation model was specified and tested, including factors representing SB and the positive intrinsic consequences. The measurement model confirmed the proposed factorial composition and indicated that the positive consequences saliently and significantly were related to sustainable behavior.

Keywords: sustainable behavior, intrinsic consequences, positivity, environmental psychology.

La postura del desarrollo sustentable declara la posibilidad de lograr un balance entre las necesidades humanas y las necesidades de conservación del entorno natural y social. Esta noción nos remite al concepto de *conductas sustentables*: el conjunto de acciones efectivas y deliberadas que tienen como finalidad el cuidado de los recursos naturales y socioculturales necesarios para garantizar el bienestar presente y futuro de la humanidad (Corral & Pinheiro, 2004).

Las universidades constituyen –o debieran constituir– escenarios de formación integral de ciudadanos, es decir, una formación que incluya el desarrollo de competencias para la sustentabilidad. Una parte esencial de su progreso implica el despliegue de conductas sustentables. En 1998 en la sede de la UNESCO se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, donde se deliberó acerca de la importancia de construir las competencias adecuadas en los estudiantes para ayudar al desarrollo de la sociedad, cultural, social, económica y sustentablemente (Argudín, 2001). Con ello se pretende impartir una formación

realista, que estimule las capacidades reflexivas y de pensamiento en los estudiantes, así como su creatividad, su iniciativa y la toma de decisiones, concientizando su actuar para hacer frente a los retos ambientales cada vez más complejos que se le presentan a la sociedad. Lo anterior significa que una universidad que se precie de formar a sus estudiantes con un esquema orientado a la sustentabilidad debiera demostrar que sus egresados exhiben un mayor nivel de acciones sustentables, si se les compara con aquellos que se encuentran ingresando a sus aulas. La universidad debiera, también, investigar y propiciar el despliegue de condiciones que motivan la práctica de esas acciones sustentables. El presente estudio se aboca a dicha investigación.

Tapia, Corral, Fraijo y Durón (2013), identifican cuatro características comportamentales con las que debiera cumplir el individuo para dirigir su vida mediante acciones sustentables: la frugalidad, las particularidades de la conducta proecológica, el altruismo, y la equidad.

En contraposición con las prácticas del consumismo desmedido, dominantes actualmente

en la vida de los seres humanos, encontramos a la frugalidad, también conocida como conducta de consumo austera, que implica disminuir la utilización de recursos naturales, ser eficientes en el consumo y evitar el desperdicio de recursos (Corral, 2010). A su vez, las conductas pro ecológicas se definen como las acciones realizadas por los individuos, ya sea individual o socialmente, con el propósito de proteger el medio ambiente natural (Tapia et al., 2013). Van Lange (2000), por otro lado, se refiere al altruismo como la tendencia a maximizar los beneficios de otros, con muy poco o ningún interés en los beneficios para uno mismo. En cuanto a la equidad, Corral (2010) la entiende como un comportamiento que lleva a la distribución justa de recursos entre todas las personas, desprendiéndose de favoritismos o sesgos en el trato a otros.

En relación con el desarrollo sustentable, se busca que tanto las generaciones presentes como las futuras logren tener acceso a los recursos naturales y a la satisfacción de sus necesidades. La contraparte de este valor o concepto es la inequidad; en el caso de la ausencia de sustentabilidad, se manifiesta como “la injusta distribución de recursos y beneficios de manera que unos tengan mucho y otros tengan poco y que los riesgos y daños ambientales recaigan en unos más que en otros” (Corral, 2010, p.106).

La figura 1 es una representación estructural del constructo de CS, integrado por las conductas altruistas, equitativas, frugales y proecológicas. De acuerdo con esta representación, la CS surge de una interrelación significativa entre esos cuatro indicadores.

Consecuencias intrínsecas de la conducta

En el campo de investigación de las conductas sustentables se presta mayor atención a las variables antecedentes de ese comportamiento, que sirven como sus instigadores (Bamberg & Möser, 2007). A pesar del poder explicativo de los modelos que incluyen esas variables como predictoras de la CS, es necesario considerar que las personas también actúan motivadas por las *consecuencias* psicológicas que obtienen de su conducta (Geller, 2002). Si esas consecuencias son positivas (es decir, placenteras o reforzantes), es probable que repitan ese comportamiento proambiental (Lehman & Geller, 2004). La ausencia de dichas consecuencias usualmente produce una falta de motivación, que hace improbable la práctica de conductas sustentables (Geller, 2002).

La teoría de la autodeterminación busca dar una explicación al porque de la forma de actuar de las personas, considerando las motivaciones internas y externas que los llevan a la adquisición de conocimientos y habilidades



Figura 1. Indicadores de la C. S.

mediante sus acciones. Ryan y Deci (2000) han focalizado la investigación de esa teoría hacia las condiciones del ambiente que benefician la auto-motivación y el desarrollo psicológico, examinando los factores que aumentan dicha motivación intrínseca, el bienestar y la autorregulación de los individuos. Estos estudios parten de ciertos rasgos que caracterizan a los humanos como seres impulsados en forma autónoma a aprender, ser curiosos e inspirados, en busca del dominio de nuevas habilidades y propensos a la positividad. Estas características pudieran ser de gran valor en el desarrollo de conductas sustentables (Corral & Domínguez, 2011).

La teoría de la autodeterminación proviene de un enfoque que trata de entender la motivación humana y la personalidad individual, donde la importancia recae en los recursos psicológicos intrínsecos del individuo para la autorregulación de sus conductas (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Tales tendencias permiten su desarrollo y crecimiento particular, al otorgar una motivación con una fuente intrínseca (Ryan & Deci, 2002).

En la presente investigación se pretende estudiar la CS con sus cuatro dimensiones constitutivas (proecológica, frugal, altruista y austera), relacionándola con repercusiones psicológicas positivas que obtienen las personas, entre las cuales se encuentran la satisfacción, la autoeficacia y la autonomía que cada individuo logra al practicar acciones sustentables.

Todos los organismos actúan en función de las repercusiones positivas o beneficios que produce su comportamiento. Los beneficios pueden ser extrínsecos si provienen de fuentes externas al individuo; o intrínsecos si la propia conducta es la responsable de proveer esas consecuencias (Geller, 2002). Son ejemplos de consecuencias extrínsecas el reforzamiento social o monetario de las conductas. Las consecuencias extrínsecas poseen algunas limitantes: dependen de factores ajenos al individuo, por lo que, en ausencia de esos factores,

no se presentan dichas consecuencias; por otro lado, su retiro genera extinción (al no aplicarse las consecuencias, la conducta se extingue): debido a estas razones, se presume que las consecuencias intrínsecas, al surgir de manera natural y espontánea, provocadas por la misma conducta, pueden presentarse indefinidamente y continuar manteniendo el comportamiento (Lehman & Geller, 2004). En el presente trabajo se asume la capacidad de las consecuencias intrínsecas de mantener las conductas sustentables (Corral & Domínguez, 2011).

Una de las consecuencias intrínsecas positivas es la satisfacción. Caballero y Mata (2004) declaran que la satisfacción personal viene cuando el individuo, al realizar acciones o trabajo, siente una gratificación ante sus necesidades y esto se hace extensivo a las distintas facetas de su persona. La satisfacción está directamente relacionada con la salud y el equilibrio personal, pero también con el mantenimiento de acciones positivas con el ambiente natural (De Young, 2000; Iwata, 2001).

La autoeficacia, por su parte, es la creencia de que uno es capaz de ejecutar con éxito un determinado comportamiento requerido para obtener resultados específicos (Bandura, 1994). Cuanto más grande es el grado de autoeficacia, que el individuo presenta, más sentirá que cuenta con la capacidad para realizar lo que se necesite; podrá realizar el esfuerzo requerido y no habrá nada que le impida su buen desempeño (Hellriegel & Slocum, 2009). La autoeficacia se encuentra relacionada con el concepto de motivación de competencia proambiental: la sensación de capacidad para resolver problemas ambientales, que predice la CS (De Young, 1996).

La autonomía, otra consecuencia intrínseca, es definida por Hexmoor, Castelfranchi y Falcone (2003) como un conocimiento propio e intuitivo de las características de cada persona; se reconoce la autonomía cuando el individuo percibe su propia experiencia. Aquellas personas que cuentan con un alto nivel de autonomía

son independientes, logran armonizar sus objetivos y acciones con los demás seres e individuos de su entorno, suelen tener una larga

vida y, en general, son socialmente hábiles. La figura 2 ilustra la relación entre las consecuencias intrínsecas de la conducta.



Figura 2. La relación entre las consecuencias intrínsecas de satisfacción, autoeficacia y autonomía.

La investigación que aquí se expone tuvo como objetivo primario probar la relación entre el despliegue de conductas sustentables como la frugalidad, la equidad, el altruismo y las conductas proecológicas, hipotetizando la aparición de repercusiones psicológicas positivas tras el desarrollo de esas conductas. Un objetivo secundario, pero no por eso de menor importancia, fue determinar por contraste si el escenario educativo de la universidad genera una diferencia en la práctica de conductas sustentables, para lo que se compararon los autoreportes de CS de los estudiantes de primer ingreso con los de semestres avanzados. Cabe señalar que, hasta donde se sabe, ésta es la primera investigación donde se combinan el estudio de la liga entre esas cuatro conductas sustentables y las tres repercusiones intrínsecas arriba señaladas.

Método

Participantes

Trescientos sesenta estudiantes de una universidad pública en el noroeste de México, de los cuales 33.3% (120 estudiantes) los constituían alumnos que se encontraban cursando un semestre avanzado de su carrera o estaban por terminar sus estudios profesionales y 66.7% (240 estudiantes) de la muestra comprendían estudiantes de primer ingreso que cursaban el primer semestre en el ciclo 2012-2. De la muestra total de participantes, el 53% estaba conformado por mujeres (195) y 46% por hombres (165), en un rango de edades que iba de los 17 a los 42 años, con una media de edad de 19 años y una moda de 34% con 18 años.

Instrumento

El instrumento aplicado se compone de 65 reactivos que miden los constructos de altruismo, frugalidad, equidad, conductas proecológicas, satisfacción, autonomía y autoeficacia;

además de 6 que permiten la clasificación demográfica de los sujetos, y constan de edad, sexo, semestre, carrera, división académica e ingreso familiar mensual. Para la medición de las repercusiones psicológicas intrínsecas positivas se utilizaron tres escalas, validadas y analizada su confiabilidad tal y como se reporta en la sección de resultados. Esta medición incluyó la aplicación de una escala de autonomía, una de autoeficacia y, por último, una de satisfacción debida al cuidado del medio ambiente; éstas presentan cuatro opciones de respuesta tipo Likert donde 0 es “completamente en desacuerdo”, 1 es “parcialmente en desacuerdo”, 2 “parcialmente de acuerdo” y 3 “completamente de acuerdo”.

La escala de autonomía consta de 6 ítems, en los cuales el participante reporta aspectos como cuánto le preocupa lo que la gente piense de él/ella, con qué facilidad se deprime, cómo canaliza sus logros o fracasos, etcétera. La escala de autoeficacia, por su parte, está compuesta por 10 ítems que miden la confianza y la capacidad que el participante percibe de sí mismo, ya sea para la solución de problemas o para realizar alguna actividad en general. Del mismo modo, la escala de satisfacción va dirigida a medir lo que el individuo siente al realizar o llevar a cabo acciones para el cuidado del medio ambiente y de la sociedad, como ahorrar agua, disminuir el consumo de energía eléctrica, reutilizar productos, cuidar o ayudar a otros, etcétera.

Para evaluar las conductas sustentables se utilizaron las siguientes escalas: La escala que evalúa las conductas altruistas, consta de 10 reactivos enfocados en acciones de ayuda a los demás, como por ejemplo auxiliar a alguien que se lastima en la calle, visitar enfermos, colaborar con compañeros de la escuela o el trabajo, donar sangre, etcétera. Las respuestas a esta escala constan de cuatro opciones que van del 0 al 3, donde cero es “nunca”, 1 “a veces”, 2 “frecuentemente” y 3 es “siempre”. Dicha escala ha

sido validada y reportada por Corral, García, Castro, Viramontes y Limones (2010).

La escala para medir acciones frugales, referentes a una vida de consumo austera donde el participante utiliza solamente lo que necesita, está formada por 9 ítems, tomados del instrumento de Corral y Pinheiro (2004), sus posibles respuestas van del 0 al 4, donde cero es “totalmente en desacuerdo” y el 4 “totalmente de acuerdo”.

La escala de conductas equitativas incluye 7 ítems y fue desarrollada por Corral et al. (2010), va dirigida a medir acciones de respeto, justicia e igualdad entre todos, como el trato a las personas de diferentes estratos socio-económicos, las oportunidades de desarrollo tanto de mujeres como hombres, el tomar en cuenta las decisiones u opiniones de los niños, etcétera. Tiene una escala de respuestas del 0 al 4, donde cero es “totalmente en desacuerdo” y el 4 “totalmente de acuerdo”. Como último indicador de las conductas sustentables, se evaluaron los comportamientos proecológicos, para lo cual se consideraron 12 ítems del instrumento de Kaiser (1998), que consta del reporte de acciones de reciclaje, ahorro de energía, cuidado del agua, etcétera. Las respuestas a esta escala corresponden a cuatro opciones que van del 0 al 3, donde cero es “nunca” y 3 es “siempre”.

Procedimiento

Se solicitó autorización a las coordinaciones de las carreras que fueron seleccionadas al azar para su estudio; una vez obtenida, los encargados de cada programa facilitaban a los investigadores los horarios de los alumnos de primer ingreso y de semestres avanzados. Posteriormente, se pidió el consentimiento de los docentes encargados de dichos grupos para la aplicación del instrumento a sus estudiantes al inicio de sus clases, con una duración aproximada de 20 minutos. Todos accedieron a contestar la encuesta.

Resultados

Las tablas 1a y 1b presentan las medias y las desviaciones estándar, así como las alfas de Cronbach correspondientes a cada escala y sus reactivos. Para el instrumento de altruismo las medias más altas fueron “colaborar con los compañeros de escuela o del trabajo” y “guiar a personas para localizar alguna dirección,” mientras que las más bajas fueron “donar sangre cuando alguna persona lo necesita” y “participar en eventos para recolectar fondos”, presentando un alfa de .67.

En cuanto a la escala de frugalidad las acciones mayormente reportadas fueron; “aun teniendo dinero, no lo empleo para comprar joyas” y “casi siempre como en casa” las menos relevantes para los estudiantes fueron “comprar sólo la comida necesaria” y “reutilizar cuadernos y hojas sobrantes de semestres anteriores”. Esta escala produjo un alfa de Cronbach de .62.

En la escala de equidad, los ítems con los que estuvieron mayormente de acuerdo los estudiantes fueron “tratar a compañeros como iguales” y “la igualdad para estudiar entre los integrantes de su familia, sean hombres o mujeres”; mientras que reportaron estar de acuerdo en menor medida “los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia”. La escala produjo un alfa de Cronbach de .55.

En relación a las conductas proecológicas, las acciones que reportaron con mayor incidencia fueron “compro productos de temporada” y “busco la manera de reusar cosas”, mientras que las conductas de menor incidencia fueron “separar botellas para reciclar” y “animar a familiares o amigos para reciclar”, obteniendo una consistencia interna de alfa = .70.

Tabla 1a

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de altruismo y frugalidad

Ítems / Escala de altruismo	Alfa=.67	Media	D. E.	N
1a. Regalar ropa usada que ya no utiliza, en buen estado		1.85	.853	357
2a. Brindar atención a alguna persona que tropieza, o cae		2.13	.857	
3a. Contribuir económicamente con la Cruz Roja		1.83	.832	
4a. Visitar enfermos en los hospitales		0.88	.930	
5a. Ayudar a personas mayores o incapacitados a cruzar la calle		1.32	.920	
6a. Guiar a personas para localizar alguna dirección		2.17	.781	
7a. Regalar una moneda a indigentes (pobres en la calle)		1.80	.786	
8a. Participar en eventos para recolectar fondos para organizaciones civiles como los bomberos, la Cruz Roja, etc.		0.79	.882	
9a. Donar sangre cuando escucha en la radio o televisión que alguna persona necesita del mismo tipo de sangre que usted tiene		0.46	.798	
10a. Colaborar con sus compañeros de escuela o del trabajo		2.19	.811	
Ítems / Escala de frugalidad	Alfa=.62	Media	D. E.	
1f. Utilizo la misma ropa que la temporada pasada, aunque pueda comprarme nueva		2.99	.987	
2f. Aun teniendo dinero no lo empleo para comprar joyas		3.08	1.300	
3f. Me compro muchos zapatos que combinen con toda mi ropa		2.30	1.344	
4f. Compro más comida de la que nos hace falta a mí y a mi familia		2.08	1.277	
5f. Una gran parte de mi dinero lo empleo para comprar ropa		2.22	1.329	
6f. Casi siempre como en mi casa, en lugar de ir a restaurantes o taquerías		3.05	1.100	
7f. Si voy a un lugar que no está lejos, prefiero caminar que ir en carro o en camión		2.59	1.347	
8f. Reutilizo los cuadernos y las hojas de papel que sobran al terminar cada ciclo escolar		2.35	1.400	
9f. Vivo sin lujos, aunque pueda dármelos		2.37	1.168	

Tabla 1b

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas proecológicas

Ítems / Escala de equidad	Alfa=.55	Media	D. E	N
1e. Mi pareja tiene el mismo derecho que yo al tomar decisiones sobre cualquier cosa		3.67	.751	
2e. Trato a todos mis compañeros como mis iguales, sin importar su origen social		3.74	.662	
3e. En mi casa, los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia		2.59	1.310	
4e. En mi familia, hombres y mujeres tienen las mismas obligaciones en el aseo de casa		3.24	1.036	358
5e. Trato a los indígenas de la misma manera que a las personas que no lo son		3.69	.695	
6e. Mi trato para las personas pobres es igual que el que tengo con los más ricos		3.59	.786	
7e. En mi familia, las niñas tienen la misma oportunidad de estudiar (hasta donde quieran) que los niños		3.76	.686	
Ítems / Escala de conducta proecológica	Alfa=.70	Media	D. E	N
2c. Guardo y reciclo el papel usado		1.43	.967	358
3c. Separo botellas vacías para reciclar		1.04	.975	
4c. Le he hecho saber a alguien que se ha comportado de manera que dañe el ambiente		1.87	.913	
5c. Compró productos en empaques que puedan volver a utilizarse		1.56	.850	
6c. Compró productos (frutas y verduras) de temporada		2.25	.814	
7c. Leo acerca de temas ambientales		1.54	.845	
8c. Platico con amigos acerca de problemas relacionados con el ambiente		1.53	.872	
10c. Busco manera de reusar cosas		1.91	.854	
11c. Animo a mis amigos y familiares para que reciclen		1.32	.895	
12c. Ahorro gasolina, caminando o viajando en bicicleta		1.59	1.016	

Para las escalas de las repercusiones psicológicas intrínsecas positivas, se presentaron en todos los casos alfas iguales o mayores a .65; la escala de autonomía resultó con un alfa de .65, mientras que la de la autoeficacia fue de .68; por último, se presentó un alfa de .74 para la escala de satisfacción, mostrando así una consistencia interna adecuada.

En la escala de autonomía, los ítems con mayor valor para los estudiantes fueron “de tener la oportunidad, cambiaría muchas cosas de mí mismo” y “a menudo cambio mis decisiones por lo que opine la gente cercana,” mientras que reportaron no sentirse decepcionados en su logros de vida. En la escala de autoeficacia dijeron estar mayormente de acuerdo con “poder resolver problemas difíciles y la mayoría de ellos al esforzarse lo suficiente” y en menor medida con “permanecer tranquilos cuando se encuentran en dificultades”; finalmente en la escala de medición de satisfacción los alumnos declararon estar en mayor medida de acuerdo

con que tratar a la gente por igual sin importar su nivel socio-económico es de las acciones de la sustentabilidad que más les causan satisfacción, hicieron referencia, además, a lo satisfechos que están con las relaciones que mantienen con los otros y consideraron estar parcialmente en desacuerdo con que “separar la basura en orgánica e inorgánica me produce satisfacción.”

La figura 3 muestra el modelo estructural probado. Para constituir los factores se computaron parcelas (es decir, promedios de dos o más reactivos, representados como rectángulos en la figura). Las parcelas relacionadas con las conductas sustentables produjeron cargas significativas ($p < .05$) en sus factores correspondientes de primer orden: “altruismo,” “equidad,” “frugalidad” y “conductas proecológicas”; éstos, a su vez, conformaron el constructo de orden superior llamado conductas sustentables, sobre el cual generaron cargas factoriales altas y significativas.

Tabla 2a

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de autonomía y autoeficacia

Ítems / Escala de autonomía	Alfa=.65	Media	D. E.	N
a1. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida		1.67	.90	360
a2. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí		1.73	.93	
a3. Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría		1.50	1.01	
a4. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen		1.99	.90	
a5. Me siento decepcionado de mis logros en la vida		2.17	.88	
a6. A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo		1.59	.96	

Ítems / Escala de autoeficacia	Alfa=.68	Media	D. E.	N
af1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero		2.43	.703	355
af2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo		2.73	.527	
af3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto		2.38	.641	
af4. Puedo manejar eficazmente acontecimientos inesperados		2.44	.581	
af5. Puedo superar situaciones imprevistas		2.46	.634	
af6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias		2.27	.678	
af7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo		2.46	.615	
af8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo		2.62	.572	
af9. En una situación difícil, se me ocurre qué debo hacer		2.36	.676	
af10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas sobre cómo resolverlo		2.39	.695	

Tabla 2b

Estadísticas univariadas y consistencia interna de la escala de satisfacción

Ítems / Escala de satisfacción	Alfa=.74	Media	D. E.	N
s1. Siento satisfacción cada vez que ahorro agua al bañarme		2.07	.959	359
s2. Separar la basura en orgánica e inorgánica me produce satisfacción		1.60	1.228	
s3. Si apago las luces que otros dejan encendidas me genera satisfacción		2.31	.837	
s4. Siempre que le doy una moneda a un indigente en la calle siento satisfacción		2.07	.972	
s5. Siento satisfacción después de ayudar a personas mayores o incapacitados a cruzar la calle		2.31	.880	
s6. Me hace sentir satisfacción vivir sin lujos, aunque pueda dármelos		2.05	.912	
s7. Siento satisfacción al tratar a las personas pobres igual que a las más ricas		2.54	.735	
s8. Me siento satisfecho al compartir responsabilidades familiares y tareas del hogar		2.44	.806	
s9. Estoy satisfecho con las relaciones que mantengo con los demás		2.53	.667	
s10. Me satisface la imagen que otros tienen de mí		2.39	.723	
s11. Me complace ocuparme de mis familiares en mi casa		2.38	.770	

Por otro lado, las parcelas de los factores de primer orden “autonomía”, “autoeficacia” y “satisfacción” obtuvieron cargas altas y significativas ($p < .05$) en cada uno de los casos, con pesos factoriales mayores a .60; del mismo modo que dichos factores produjeron cargas significativas para su correspondiente constructo de orden superior: las repercusiones psicológicas

positivas. Finalmente, el modelo mostró un coeficiente estructural alto (.86) y significativo que liga a la conducta sustentable con las repercusiones psicológicas positivas. El valor de la R^2 del modelo fue de .75, lo cual indica que las acciones de la CS explican 75% de la varianza en las repercusiones intrínsecas positivas de los individuos que las realizan.

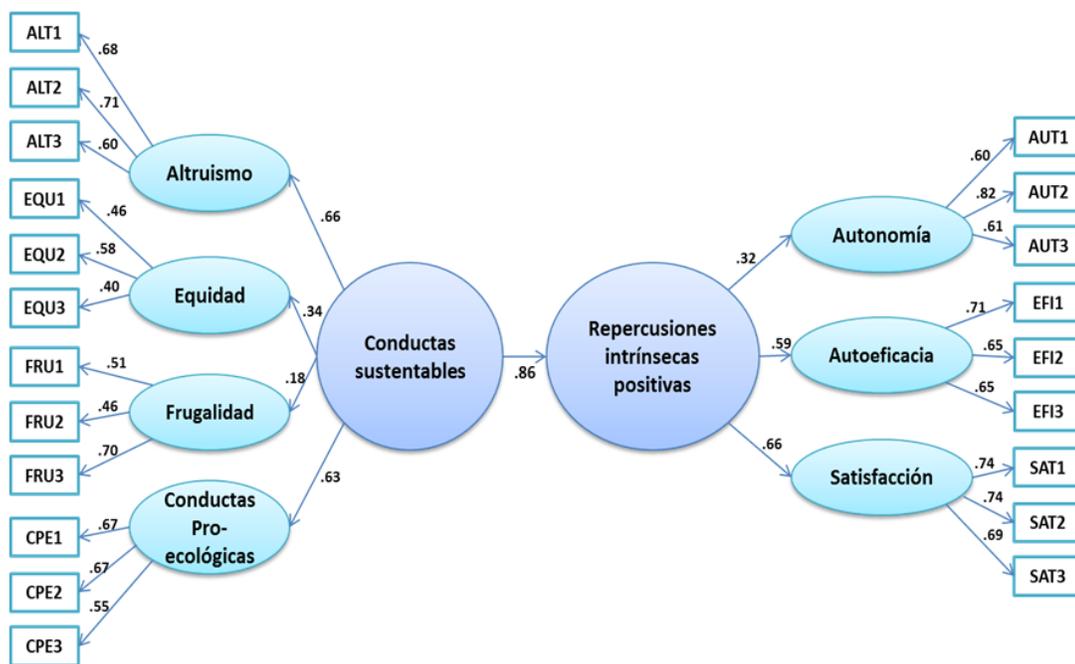


Figura 3. Modelo de las repercusiones intrínsecas positivas de la conducta sustentable. Bondad de ajuste: $X^2:311.76$ (181 gl), $p < .000$; BNFI: .81, CFI: .91, RMSEA: .04; R^2 Repercusiones positivas intrínsecas = 75%.

Al realizar la comparación de los datos obtenidos de los siete factores con referencia a las variables demográficas, en el caso del sexo de los participantes no se encontraron diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres. Sin embargo, tomando en cuenta la variable semestre en un análisis de regresión múltiple, se obtuvo que el paso por la universidad incrementó su desarrollo de conductas sustentables en un 5%, dada la $R^2 = .049$ ($\beta = .19$; $t = 3.04$; $p = .002$) del modelo.

Para buscar las fuentes de ese incremento, se procedió a realizar una comparación de medias entre estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados, al respecto de sus conductas sustentables. La comparación se representa en la tabla 3, donde se observa que los estudiantes de semestres avanzados obtienen medias superiores y significativamente diferentes de las de los de primer ingreso en la conducta sustentable general, y, particularmente, en el altruismo y la equidad.

Tabla 3

Diferencias en conductas sustentables entre estudiantes de primer ingreso y avanzados

<i>Escala/Nivel de estudios</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D. E.</i>	<i>t</i>	<i>p < t</i>
ALTRUISMO					
Primer ingr.	240	1.44	.41	-5.70	<.0001
Avanzados	116	1.71	.40		
FRUGALIDAD					
Primer ingr.	240	2.55	.60	-.20	.84
Avanzados	116	2.57	.49		
EQUIDAD					
Primer ingr.	240	3.39	.44	-4.66	<.0001
Avanzados	116	3.61	.32		
PROECOLÓGICA					
Primer ingr.	240	1.71	.44	-.76	.46
Avanzados	116	1.75	.37		
C. S.					
Primer ingr.	240	2.27	.28	-4.47	<.0001
Avanzados	116	2.41	.21		

Discusión

La presente investigación parece indicar que existe una alta relación entre el despliegue de acciones sustentables y las repercusiones intrínsecas positivas que se presentan en los estudiantes al actuar en pro de su sociedad y del medio natural. Esto las convierte en una motivación personal para continuar llevando a cabo conductas altruistas, equitativas, frugales y proecológicas.

Con el análisis de los datos obtenidos de la muestra participante, se pudieron observar diversos grados de propensión de los jóvenes a actuar en pro de un desarrollo sustentable, con una mayor tendencia a realizar conductas equitativas, guiando sus acciones hacia la justicia. En estas acciones, los participantes manifestaron estar de acuerdo con la igualdad de oportunidades y el trato sin favoritismo que debe existir entre los seres humanos, tanto entre hombres y mujeres, como entre pobres

y ricos, sin importar su origen racial. Tales resultados podrían deberse a la juventud de los participantes, pues en esta etapa de la vida las personas tienden a ser más igualitarias e idealistas. Por otro lado, las conductas sustentables que dijeron llevar menos a la práctica fueron el altruismo y las acciones proecológicas. En el caso del altruismo es importante que quien practique sus acciones no espere algún beneficio, ya que, por lo general, conlleva un sacrificio de tiempo, esfuerzo o financiero que para muchos jóvenes universitarios puede no representar atractivo o está fuera de su alcance. En relación con las conductas proecológicas, los estudiantes determinaron que realizan más frecuentemente acciones como reutilizar las cosas, comprar productos naturales de temporada y hacerle saber a los demás cuando se han comportado de una manera que daña el ambiente; acciones que pueden realizarse sin mucho esfuerzo, porque, como ocurre con el altruismo, las conductas proecológicas que requieren de

mayor dedicación son las que llevan a la práctica con menor frecuencia, acciones relacionadas con el reciclaje, por ejemplo, guardar y separar botellas vacías para reciclar, animar a familiares y amigos para que reciclen o guardar y reciclar el papel usado.

En lo que respecta a las conductas frugales o acciones para contrarrestar el consumo desmedido, los participantes declararon estar de acuerdo con que, aun teniendo dinero, no lo emplean para comprarse joyas o ropa nueva, ya que no les molesta utilizar la misma de las temporadas pasadas; afirmaron también, que casi siempre comen en casa en lugar de ir a restaurantes. Aunque su promedio de respuestas indica que los jóvenes se manejan con la intención de controlar su consumo, el peso factorial resultado de la comprobación del modelo estructural fue el más bajo de todos los factores (.18) en la conformación del constructo de conductas sustentables. Lo anterior se atribuye a que los jóvenes participantes, de una media de edad de 19 años, aún no son totalmente autónomos en sus gastos ni tienen el control de los ingresos y egresos que hay en casa.

En el modelo estructural, se comprobó que llevar a cabo acciones sustentables, como todas las mencionadas anteriormente, tiene como consecuencia en los individuos repercusiones intrínsecas positivas como satisfacción, autonomía y autoeficacia, es decir realizar conductas proambientales y en beneficio de la sociedad hace sentir a los jóvenes autoeficaces, capaces de resolver la mayoría de los problemas que se les presentan si se esfuerzan lo suficiente y con la confianza de poder manejar situaciones complejas e inesperadas de manera eficaz. Enseguida tenemos la satisfacción personal, que con base en el resultado obtenido refleja que los jóvenes se sienten bien consigo mismos al realizar acciones que ayudan a conservar los recursos ambientales y contribuyen en el cuidado de otras personas. Por ejemplo, los jóvenes declararon sentirse satisfechos al tratar a las personas pobres igual que a las

más ricas y al compartir responsabilidades familiares y tareas del hogar. Por último, pero no menos significativo, se encuentra la sensación de autonomía, que además de constituirse en una motivación intrínseca para seguir desarrollando conductas sustentables, es una necesidad del individuo en busca de controlar sus actos y tomar sus propias decisiones.

Como ya se mencionó y basados en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), al sentir estas repercusiones intrínsecas positivas el individuo manifiesta un adecuado desarrollo psicológico y automotivación que guiarán su actuación a continuar realizando acciones que lo mantengan satisfecho consigo mismo y, en este caso, buscará seguir desarrollando conductas sustentables. Corral y Domínguez (2011), al discutir de qué manera puede estimularse la motivación intrínseca relacionada con la CS, sugieren que la práctica educativa conecte la experiencia de las consecuencias intrínsecas con la conducta: esto podría lograrse anticipando a los estudiantes la aparición de esas consecuencias si ellos y ellas se involucran en acciones de protección ambiental. Otra manera la representa la inclusión de la práctica de acciones sustentables y el auto-registro de sus consecuencias positivas intrínsecas en el currículum escolar. Dado que la Universidad de Sonora no se encuentra desarrollando ninguna de esas estrategias, se aconseja probarlas dentro de proyectos de investigación al interior de dicho escenario educativo.

En lo que respecta al trabajo de la institución educativa para fomentar en los estudiantes el sentido moral que dirija su educación y desarrollo profesional hacia el compromiso que éste tiene con su sociedad y con el medio ambiente, se observó un cambio conductual de 5% entre los estudiantes de primer ingreso en contraposición con los de cursos avanzados. Aunque esto se visualice como un avance, sigue siendo insuficiente y demuestra que no se ha logrado impactar a la población estudiantil como se esperaría para su rango educativo.

A nivel universitario es importante impulsar la participación activa, tanto en la protección y mejoramiento del medio, como en el trabajo individual y en conjunto con la sociedad para alcanzar el bien común. Además, dado que la comparación de medias en conductas sustentables entre los estudiantes de primer semestre y avanzados reveló que solamente hubo incrementos significativos en conductas altruistas y equitativas, por lo tanto, se debería considerar obligatoria una reflexión posterior y búsqueda de soluciones. Al parecer, en este momento, el currículum sólo estimula (y de manera no muy notoria) el desarrollo de conductas sustentables prosociales, en demérito de los comportamientos con impacto positivo en el ambiente físico.

Para alcanzar un verdadero equilibrio social y ecológico es necesario iniciar una labor formativa, que oriente a los jóvenes en su actuación, de tal forma que llevar a cabo acciones sustentables no genere en ellos una sensación de sacrificio, sino que desarrollen repercusiones psicológicas positivas como sentimientos de bienestar y satisfacción. Es importante que los estudiantes tengan mayor contacto e interacción con el contexto social y ambiental en que viven, para que obtengan una noción de las necesidades y las fortalezas que se presentan en sus localidades y se sientan motivados para ayudar, realizando acciones altruistas, frugales, equitativas y proecológicas.

Lo anterior representa una oportunidad para que las instituciones de educación superior realicen un trabajo más estrecho y en conjunto con los programas de gobierno que proponen estrategias para la conservación del ambiente y que buscan alcanzar una mejor calidad de vida para la población. Se pretende fomentar la participación activa de los jóvenes con su entorno, en vistas de adquirir las competencias necesarias para continuar solucionando o contrarrestando las problemáticas ambientales y sociales cercanas a ellos. Con sentimientos de autonomía, autoeficacia y satisfacción en relación a su actuación.

A continuación se presentan algunas limitaciones a tomar en cuenta para la interpretación de los resultados y futuras investigaciones. Primeramente, en el estudio solamente participaron estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados, desde sexto hasta noveno, por lo tanto, se excluyó a los alumnos que se encontraban estudiando en semestres intermedios del segundo al quinto; el incluirlos en estudios posteriores podría ayudar a realizar un análisis más detallado de los cambios conductuales para la sustentabilidad, que los alumnos experimentaron durante el transcurso de sus estudios universitarios. Otra de las limitaciones que tiene relación con la muestra participante es que solamente fueron encuestados jóvenes universitarios, de ahí la recomendación de utilizar los instrumentos con la población en general, para poder corroborar los resultados y sea posible generalizar a poblaciones distintas.

El tipo de instrumento representa una limitación más, pues contenía respuestas de autoreporte, donde los participantes declaraban qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban con algunas cuestiones referidas a su comportamiento y qué tan seguido llevaban a la práctica ciertas conductas sustentables. A pesar de que se probó su confiabilidad y validez mediante el análisis de consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio, se continúa confiando en la veracidad de los participantes al responder el cuestionario. La escala de equidad produjo un alfa baja (.55), por consecuencia, su contenido debe ser revisado para futuras aplicaciones con estudiantes. Por último, dada la naturaleza no experimental de la investigación, se limita la posibilidad de confirmar la validez interna de la hipótesis central, es decir, existe una relación causal entre las conductas sustentables y las repercusiones intrínsecas positivas.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que estudios como el presente pueden ofrecer algunas guías para el desarrollo de programas orientados a promover la sustentabilidad entre estudiantes y otros miembros de la comunidad.

Referencias

- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educar: revista de educación. Nueva época*, 16, 1-29.
- Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14-25.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic-Press.
- Caballero, J., & Mata, F. (2004) Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de educación del ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 333, 363-384.
- Corral, V. (2010). *Psicología de la Sustentabilidad. Un análisis de lo que nos hace pro-ecológicos y pro-sociales*. México: Ed. Trillas.
- Corral, V., & Domínguez, L. (2011). El rol de los eventos antecedentes y consecuentes en la conducta sustentable. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37, 9-29.
- Corral, V. García, C., Castro, L., Viramontes, I., & Limones, R. (2010). Equity and sustainable lifestyles. En V. Corral, C. García, & M. Frías (Eds.), *Psychological Approaches to Sustainability*. New York: Nova Science Publishers.
- Corral, V., & Pinheiro, V. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 1-26.
- De Young, R. (1996). Some psychological aspects of reduced consumption behavior: The role of intrinsic satisfaction and competence motivation. *Environment and Behavior*, 28, 358-409.
- De Young, R. (2000). Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 509-526.
- Geller, E. S. (2002). The challenge of increasing pro-environment behavior. En R.B. Bechtel and A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. (2009) *Comportamiento Organizacional*, 12: México: Cengage Learning Editores.
- Hexmoor, H., Castelfranchi, C., & Falcone, R. (2003) *Agent Autonomy*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Iwata, O. (2001). Attitudinal determinants of environmentally responsible behavior. *Social Behavior and Personality*, 29, 183-190.
- Kaiser, F. (1998). A general measure of ecological behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 395-442.
- Lehman, P., & Geller, E. S. (2004). Behavior analysis and environmental protection: accomplishments and potential for more. *Behavior and social issues*, 13, 13-32.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY. University of Rochester Press.
- Ryan, R., Kuhl, J., & Deci, E. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Tapia, C., Corral, V., Fraijo, B., & Durón, F. (2013). Assessing sustainable behavior and its correlates: a measure of pro-ecological, frugal, altruistic and equitable actions. *Sustainability*, 5, 711-723.
- Van Lange, P. (2000). Cooperation and competition. En A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (2. (pp 296-300). Washington, DC, N.Y.: APA & Oxford University Press.

Implicaciones teórico-conceptuales en la reelaboración del término comunidad para la praxis social comunitaria

Conceptual theoretical implications in the reprocessing of the term community for the community-social praxis

Susana Aurora Burciaga Jiménez
María del Rocío Guzmán Benavente
Unversidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

En el presente estudio reflexionamos acerca de las implicaciones del concepto de comunidad desde un ejercicio de praxis social y, específicamente, desde la Psicología Social Comunitaria (PSC). Plantamos una diferencia sustancial entre el enfoque positivista y la visión liberadora de la PSC a través del mismo concepto y retomamos algunos aspectos contemplados en las propuestas de diversos autores sobre los elementos que éste contiene; en dicho contexto, analizamos su congruencia de acuerdo a lo que entendemos por praxis social comunitaria. Asimismo, nos interrogamos acerca del papel de ciertas instancias que pueden estar involucradas en el trabajo de una praxis genuina, al señalar la relación entre la postura de las y los facilitadores comunitarios en relación con las ideas que pueden construir en torno al concepto de comunidad. Finalmente, planteamos la necesidad de trabajar desde cualquier disciplina de estudio social, incluyendo la PSC, en la reelaboración de aquellas certidumbres para evitar caer en relaciones de poder asimétricas con las y los participantes en proyectos comunitarios.

Palabras Clave: Psicología Social Comunitaria (PSC), praxis social, praxis social comunitaria, comunidad.

Nota de Autor:

Susana Aurora Burciaga Jiménez, Departamento de Psicología, Universidad Juárez del Estado de Durango; María del Rocío Guzmán Benavente, Departamento de Psicología, Universidad Juárez del Estado de Durango.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Susana Aurora Burciaga Jiménez, Departamento de Psicología, Universidad Juárez del Estado de Durango, Constitución 404 sur, Zona centro, C.P. 34000, Durango, Durango, México.
Correo electrónico: susanabj@hotmail.com

Abstract

We reflect on the implications of the concept of community from an exercise of social praxis and specifically from the Social Community Psychology (SCP). We planted a substantial difference between the positivist approach and vision SCP releasing through the same concept, retaking certain aspects across different authors proposals on the elements contained in the same. We analyze its consistency according to what we mean by community social praxis. Also, we wonder about the role of certain entities that may be involved in the work of a genuine praxis. We note the relationship between the position of the community mediators in relation to the ideas that can be built around the concept of community. Finally, we required that from any discipline of social studies, including the SCP, it requires work on the reprocessing of those preconceived certainties to avoid falling into asymmetrical power relations with participants in community projects.

Keywords: Social community Psychology (SCP), social praxis, community social praxis, community.

Pareciera difícil encontrar un punto de equilibrio entre la postura de un investigador y su campo de interés, debido a que sus propios prejuicios o la fantasía de querer tener un control absoluto pueden volverse su peor enemigo. A estas cuestiones nos enfrentamos cuando queremos darle sentido a la realidad con base en ciertas concepciones que pueden estar distantes o ser ajenas a tal fin. Por lo tanto, cuestionar nuestras certidumbres es el mejor antídoto para cualquier enfermedad enciclopédica.

En este trabajo cuestionamos la certeza que puede prevalecer en torno al uso del concepto comunidad desde la Psicología Social Comunitaria (PSC)¹, al analizar algunas implicaciones teórico-conceptuales en la reelaboración del término, ya que aun cuando se considera esencia de la PSC, su análisis resulta paradójicamente austero (Krause, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007) porque “es poco frecuente encontrar en las publicaciones aproximaciones conceptuales al término, y cuando lo hacen, presentan un desarrollo limitado” (Zúñiga, como se citó en Tovar & Ángeles, 2004, p. 28). Esta flexibilidad ha generado una diversidad de conceptualizaciones que no siempre son congruentes entre sí, por lo que el término ha sido catalogado como un misterio incomprensible

(Guareschi, como se citó en Saforcada & Castellá, 2008) o mágico en el que pareciera que “todo se vale”.

Esta apertura equivaldría a ver un árbol que va creciendo y da frutos pero del cual no observamos con claridad las raíces que lo mantienen firme. Los seres humanos tendemos a dar por sentado ciertos significados sin corroborar a cuál término se refiere; de ahí que sea común usar a priori las siguientes afirmaciones: “como se sabe,” “como se entiende.” Aseveraciones que se han desplazado hacia al campo del saber académico-científico, ocasionando que se empleen conceptos con diversos niveles de desconocimiento. Asoma una especie de miedo

1 Desde algunos autores latinoamericanos como Montero (2003) y Baró (1990) entre otros, la Psicología Comunitaria busca “...el desarrollo del control y el poder de los actores sociales comprendidos en un proceso de transformación social y psicosocial que los capacita para realizar cambios en su entorno y a la larga en la estructura social” (Montero, 2003, p.43). Obedecen a la postura latinoamericana que también toma en cuenta algunos de los postulados de la Teología de la Liberación en coincidencia con la metodología participativa, la búsqueda de la justicia y la solidaridad como auto-investigación y auto-gestión (Jiménez, 2004).

a equivocarnos, motivado por la adherencia a determinadas visiones positivistas. Por lo tanto, en esta serie de reflexiones nos permitimos equivocarnos, sin temer a lo extraño (Sawai, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007), para observar la riqueza del concepto en un proceso de construcción permanente, nunca acabado.

¿Para qué es necesario cuestionar los conceptos dentro de una ciencia? Para visualizar si hay una sola voz como canto de sirenas o para reconocer que es la comunidad misma como realidad la que se impone diversa, caótica y heterodoxa. Esta postura nos conduce a asumir, axiológicamente, una forma distinta de mirar la praxis en comunidad (Ornelas, 2008) y de facilitarnos un diálogo interior para observar nuestra manera de percibir la realidad y cuestionarla (Foladori, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007).

Un primer punto que puede cuestionarse es aquel que se refiere al uso del término en el campo de la psicología. Al consultar determinadas referencias que aluden a él (Tovar & Ángeles, 2001), nos damos cuenta que se encuentra desarticulado de la visión que promueve la PSC. Esta situación conceptual nos ofrece una explicación para reconocer las primeras provisiones bibliográficas al margen de la realidad latinoamericana, procedentes de países anglosajones o de norteamericanos donde su historicidad dista de las grandes necesidades sociales, de las luchas y de la esperanza de la sociedad latinoamericana.

En el caso del ámbito anglosajón, los términos de “psicología comunitaria y salud mental comunitaria se usan como términos similares” (Musitu, 2004, p.6). En Estados Unidos, en una revisión hemerográfica realizada de 1973 a 1982, se ha constatado que predominaban los estudios centrados en la salud mental. En los 80, a pesar del ajuste psicosocial del sujeto, se continuó ligando la idea de salud mental que se reflejaba en las intervenciones preventivas dirigidas al desarrollo de competencias personales. En otros contextos como Reino Unido, el

desarrollo de la PC es bastante reciente y la literatura está elaborada por psicólogos con un enfoque más clínico y tradicional (Gesten & Jason, como se citó en Musitu, 2004).

Nuestras reflexiones nos llevan a cuestionarnos acerca de cómo se relacionan los planteamientos teórico-conceptuales con la reelaboración que pretendemos hacer del término comunidad. Pareciera que la PSC, en su propio proceso de construcción y reconstrucción disciplinar, recurrió inicialmente a conceptos que se encontraban en la vertiente positivista como única opción. Complicidad denunciada por Baró (1990), en cuanto a que apuntaba hacia la intención encubridora de los métodos positivistas, afincados en el corazón mismo de la psicología del primer mundo, aquella que escondía, bajo capa de imparcialidad y objetividad, el ejercicio del poder por medio del cual una minoría determinaba el tipo de problemas sobre los que debían interesarse los psicólogos.

La organización de la ciencia, en lugar de un ejercicio de servicio, se convertía en uno de poder, que al ser indagado encontramos que florece en el “yo” quien por instaurar su discurso establece una mirada hegemónica ante los demás, consciente algunas veces e inconsciente otras, desde la fantasía del sistema imperante; es decir; una postura de experto ante un enfermo. Adentrémonos, entonces, en un análisis más pormenorizado del manejo que han realizado algunos autores en torno a aspectos centrales en el concepto de comunidad.

Al observar las propuestas de Guareschi (como se citó en Saforcada & Castellá, 2008), Krause (como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007), Tovar & Ángeles (2001) y Heller (como se citó en Velarde, 2006), acerca de los elementos que contiene el término comunidad, encontramos que algunos de ellos difieren de los principios asumidos por la PSC con relación a lo comunitario y que, por el contrario, se asemejan a la tendencia de mantener el control de las ideas desde la ciencia. Al respecto, Guareschi (como se citó en Saforcada & Castellá, 2008), el

retomando la “Visión del eje”, “Ser humano” y del eje “social”²; en relación a lo individual dentro del concepto de comunidad, los observa como elementos opuestos, no dinamizantes entre sí ni entre los demás. Tal postulado llevaría a visualizar a la comunidad como algo estático, que se perpetúa; es decir, una concepción incompleta que subestimaría la relación entre hombre y sociedad.

En un segundo aspecto a revisar, la “delimitación territorial” se refiere a la definición de comunidad cuando se alude a ésta en relación a un lugar. Lo subjetivo del asunto es que en la mayoría de los casos, los límites se fijan por criterios político-administrativos y en algunos otros por el azar, dejándose de lado los agrupamientos y las tramas de interacción que ciertamente son significativas para la configuración de lo comunitario. Observar a la comunidad por los límites físicos puede conducir sutilmente a una “marginación, a una participación acotada...”. Por lo que, si la PSC busca ser liberadora de las formas de comprender lo comunitario, el elemento territorial o físico no resulta correspondiente, pues forma parte de “los criterios simplistas de carácter administrativo-político tampoco suficientes a la hora de estudiar e implementar políticas sociales para estructuras sociales comunitarias” (Diéguez, 2000, p. 15).

La noción de territorio se desvanece pues, actualmente, se establecen redes y agrupaciones de personas que no comparten una ubicación geográfica común y que ni siquiera mantienen contacto cara a cara (Krause, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007); es decir, no se conocen de manera personal, pero pueden estar formando parte de una comunidad. Consideramos, por lo tanto, que la noción de territorio como espacialidad física no debiera considerarse de forma central en la reelaboración

del concepto de comunidad; tampoco, como ya se comentó, que ciertos sectores poblacionales sean delimitados por determinados programas gubernamentales como comunidades, ya que observamos cómo algunos de estos programas de carácter social se dirigen a la comunidad designándola a priori como “comunidad urbano-marginal”. Esta forma de mapeo se relaciona cuando se intenta definir un sector geográfico, caracterizándolo por la miseria derivada del anárquico y desigual crecimiento urbano, en una especie de rótulo que la aísla de su propia dinámica para justificar la ayuda externa (Jiménez, 2004, p. 136).

Folarodi (como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007), señala que tal ayuda se estructura siempre en un cierto “desnivel”, por lo tanto, el necesitado queda en deuda, anclado con el proveedor que da inicio a una dependencia o ejercicio de asistencia. Según el autor, antropológicamente, se ha demostrado que en muchos pueblos no existe el regalo. Si se recibe algo hay que dar algo a cambio para evitar quedar en deuda. Asumir esta postura es interrogarnos acerca de cómo se ha ido catalogando la idea de comunidad desde el origen de la PC. Como lo hemos mencionado líneas arriba, en E.U y otros países anglosajones, lo territorial, así como lo urbano parecieran haber tenido un desplazamiento hacia la visión diagnóstica de la salud mental desde la cual se le impide a la comunidad tener voz propia.

Un tercer aspecto que deseamos cuestionar es el de “la idealización a priori de la realidad” que se convierte en un punto de crítica, al mezclar el “deber ser” idealizado de las comunidades con el concepto mismo desde su sentido teórico tradicional; es decir, aquel que apunta a una visión funcional-positivista. Tal situación es preocupante, pues el problema yace en que este componente de valoración de una “comunidad ideal” pierde su objetividad como herramienta teórica para delimitar el objeto de estudio de la intervención (Krause, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007), con énfasis en

2 El autor realiza las consecuencias de enfocarse sólo en la visión del ser humano o sólo de la social, pues se perdería su relación.

la prevención que tiende a confundirse con la ausencia de conflicto (Jiménez, 2004).

Esta concepción quebranta el reconocimiento del conflicto como un recurso comunitario; pareciera asumirse desde su ausencia para el trabajo en comunidad, olvidando que hablamos de seres humanos cuya naturaleza es imperfecta, conflictiva y por tanto contradictoria. Lo que resulta inaceptable en posturas asépticas que buscan un ideal inalcanzable e inducen a que las personas se frustren.

Por otro lado, hace falta analizar también la creencia de que la comunidad se puede identificar a través de una dimensión temporal. Hoy, más que en otro tiempo, las redes sociales, los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías nos obligan a comprender la dimensión de la temporalidad y la espacialidad de forma flexible (Krause, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007), agregaríamos, polisémica, abierta, diversa. La tendencia actual muestra que la pertenencia a una comunidad no es necesariamente de por vida, puesto que ésta puede ser reducida y exclusiva o no. En esta dimensión de temporalidad podemos observar nuevamente una tendencia reduccionista al momento de concebir a la comunidad, pues pareciera que lo necesario radica en la delimitación de la interacción humana en un solo tiempo y en un solo espacio, misma que va más allá de lo que se pueda analizar.

De ahí que estemos en contra de la idea funcional-positivista que obliga a hablar de la comunidad como algo acabado y concreto; el desencuentro es evidente con la propuesta emergente que asumimos desde la PSC, ya que esta última nos traslada a la búsqueda de una re-conceptualización desde los propios actores de la comunidad, en congruencia con el objeto de su abordaje psicosocial que busca “el desarrollo del control y el poder de los actores sociales comprendidos en un proceso de transformación social y psicosocial que los capacita para realizar cambios en su entorno y a la larga en la estructura social” (Montero, 2003, p. 143).

Fomentar o potenciar la participación de la comunidad en la elaboración de un quehacer comunitario propio que permite que la capacidad de reflexión y de creación salga a la luz³ para reconocer la fortaleza de los actores que la definen y conducirnos al reconocimiento de la sociedad como una construcción colectiva, a su vez, influida y susceptible de crítica y cambios (Montero, como se citó en Jiménez, 2004). La elaboración del propio concepto de comunidad es una escala de acciones futuras que puede desarrollarse propiciando el diálogo de los actores sociales, capaces de monitorear las fortalezas y oportunidades que pueden mejorar en su propio contexto para proponer y hacer los cambios requeridos, en contraposición con el concepto ideal de comunidad, donde todos los componentes y los procesos estarían acabados.

Es prudente apuntar la necesidad de crear una PSC coincidente con el desarrollo que demande la comunidad (Montero, 2003). En ello hay una exigencia por demostrar, a partir de acciones simples o de mayor complejidad, y donde quienes trabajan en calidad de facilitadores(as) comunitarios reconozcan el lugar que ocupan los propios participantes para que sean ellos(as) quienes valoren y definan su sentido de ser y pertenencia a la comunidad. Se trataría de evitar la mirada academicista que suele empatar con concepciones ya definidas o cosificantes.

Por lo tanto, en este trabajo pretendemos poner de manifiesto lo siguiente como primera premisa: hay que realizar un acercamiento con la comunidad para elaborar una noción propia del contexto a partir de las características observadas y de las experiencias vividas

3 Decimos que se exteriorice porque no cabe duda que hay una concepción por parte de quienes habitan en la comunidad y puesto que la construcción de una imagen colectiva del lugar que nos es propio responde a un proceso colectivo en tanto se internaliza como un proceso de orden social.

por quienes la habitan. De esa forma, situamos el ejercicio de la praxis comunitaria desde una postura que resulta abierta y en constante construcción, incluyendo la meta a la cual están dispuestos a llegar los involucrados. Ello sugeriría considerar los elementos ideales no desde el ámbito teórico-profesional, sino desde la cosmovisión de los integrantes del espacio en construcción. Sin duda, el papel de las y los facilitadores comunitarios(as) es únicamente de carácter mediador; en tal sentido podemos nombrar a este proceso conjunto como “real” y no como “ideal”.

Asimismo, en función de otra premisa, afirmamos la necesidad de elaborar una conceptualización derivada de las situaciones reales o vividas con la perspectiva de la Psicología Social Latinoamericana descrita sucintamente. Ejercicio que representaría un concepto de comunidad útil como herramienta teórica-empírica para observar al objeto de estudio en el trabajo comunitario como un estado en permanente cuestionamiento (Krause, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007).

Por lo tanto, proponemos como momento de integración la visión del eje individual y social de forma relacional, puesto que no existe el individuo aislado ni el grupo-máquina cerrado, sino seres humanos en constante construcción y reconstrucción (Guareschi, citado por Saforcada & Castellá, 2008). Dicha postura facilita, por otra parte, la visión de la comunidad a través de algunas perspectivas como la propia propuesta ecológico-sistémica (Bronfenbrenner, como se citó en Corsi, 1997), que permite su análisis colectivo más amplio.

Estamos de acuerdo en tomar en cuenta el sentido que adquieren las prácticas de la vida cotidiana (Heller, como se citó en Velarde, 2006), como formas de expresión simbólicas que representan un vehículo para comprender la “trama relacional” de los diferentes actores e instituciones en la conformación de la comunidad. Esta postura nos permite entender que las comunidades asumen “configuraciones subjeti-

vas” diversas, pues su universo simbólico deviene tanto de lo individual como de lo colectivo acontecido. Tal concepción implica que no podemos realizar generalizaciones de las comunidades (Tovar & Ángeles, 2001); es decir, hay que hablar de diversidad de comunidades. Verlas en su expresión cotidiana, sin duda, confirma que no hay ni temporalidad ni espacialidad fijas, en un ejercicio que busca su transformación de lo heterónimo a lo autónomo.

Hasta ahora, planteamos dos caminos susceptibles de considerar en la concepción de una comunidad. Del mismo modo, alertamos sobre el uso de un lenguaje prejuicioso que suele estereotipar a algunas comunidades como “urbano-marginales”, “delictivas”, “pobres” “pandilleras”, entre otras formas. Sobra decirlo, estas denominaciones resultan en generalizaciones peyorativas que incitan al aislamiento comunitario, al pretender justificar la ayuda externa de manera semejante a la actuación de los hospitales psiquiátricos, donde el “loco” es el que necesita la ayuda, desplazando la visión comunitaria holística, al seguir favoreciendo el control mediante una participación acotada (Diéguez, 2000).

En el caso concreto de ciertos programas y proyectos gubernamentales, sugerimos evitar las visiones unidireccionales que intentan definir la forma de asumir a la comunidad a partir de racionalidades centradas en indicadores cuantitativos y, en el peor de los casos, de orden ideológico-político, nada cercanas a las necesidades de los beneficiarios de esos programas o proyectos comunitarios.

Esbozada la propuesta, arribamos al recuento de esta serie de ideas que nos lleva a otras interrogantes. Nuestras observaciones parten de una crítica propositiva que rechaza dar por sentada una comprensión acabada de lo que debemos entender por comunidad. Postura que nos lleva a reflexionar, en el campo de las ciencias sociales, sobre el modo de concebir los sustentos epistemológicos y teórico-conceptuales, con base en un cuestionamiento

permanente, no solo receptivo, sino también crítico-constructivo. Por ello, resulta pertinente cuestionar la postura que se asume en el proceso de formación universitaria de nuevos profesionales en el campo de la PSC, a partir de un marco pedagógico que nos lleva a interrogarnos: ¿se propicia el debate de posturas teóricas diversas?

En el mismo sentido, la elaboración de planes de estudio y los diseños curriculares implicarían una nueva interrogante: ¿son estos planes y programas pensados o elaborados para cumplir un requisito académico o con el objetivo de buscar nuevas formas de acercamiento para la comprensión y diferenciación de posturas diversas? Significa la oportunidad de cuestionar la certidumbre e inspeccionar lo que nos motiva en nuestro quehacer, sea este académico, o laboral-profesional. Lo anterior supone fomentar un análisis teórico para que los y las futuros(as) profesionales tengan la posibilidad de comprender la importancia que adquiere andar un trayecto académico congruente, es decir, desde una postura epistemológica que posibilite aclarar los sustentos. De esta forma, podemos evitar la yuxtaposición de corrientes teóricas y autorales que no coincidan en principios. Estas son algunas de las ventajas de promover el gusto por la investigación y es nuestra responsabilidad cuestionar(nos) para acercarnos a reflexiones teórico-conceptuales y metodológicas más claras y flexibles que, sin duda, nunca serán perfectas.

Consideramos que, en ocasiones, nos olvidamos concebir la investigación documental como proceso más que como producto, de ahí la necesidad de poner en duda la terminología que se emplea para encontrar conceptos afines. Es fundamental observar cómo según la corriente donde se extrae el concepto, se marcan diferencias epistemológicas que, sin duda, determinan el camino de una trayectoria investigativa.

Una actitud que facilitará aceptar la apertura a la duda y al cambio de lo establecido en el

manejo terminológico es la humildad que permita observar la reconstrucción conceptual como un proceso histórico y de mejora en la investigación. Ruta sugerida para incursionar en este proceso, con la idea de que la memoria histórica siempre será susceptible de modificaciones pues somos seres dialécticos, en construcción permanente, y por lo tanto todo lo que creamos también lo será. El conocimiento es un proceso infinito destinado a mejorar continuamente (Montero, como se citó en Alfaro & Berroeta, 2007). Es necesario asumir la responsabilidad de quienes somos formadores académicos y, desde el ámbito en donde nos desarrollemos, comprender la magnitud del papel que desempeñamos. Significa iniciar un proceso de humanización, en donde empeemos a librarnos poco a poco de las fuerzas sociales y de experiencias previas que nos hacen concebir a los involucrados en la investigación como objetos de estudio y no como seres humanos (Freire 1970, como se citó en Saforcada & Castellá 2008).

Como vemos, este trabajo no solo propicia la reflexión en el campo de la PSC, sino en toda disciplina social. Si retomamos la importancia que adquiere la reelaboración del concepto de comunidad, esta postura nos permite percibir comunidades donde muchos sólo ven gente con problemas. Es una oportunidad para evitar trampas que parecieran provenir de discursos de tipo diagnóstico que suponen al otro en desventaja. Desde cualquier óptica disciplinar valdría la pena prescindir de terminología a priori que nos lleve a la desilusión de una realidad antes de conocerla. Es necesario realizar un trabajo de campo más que de escritorio para desvestirnos de prejuicios sujetos al ego de “saberlo todo”. En ese sentido, la Investigación Acción Participativa (IAP)⁴ (Balcázar, 2003; Montenegro, 2004) apunta a descubirnos

4 Es por ello que se dice, la IAP no es sólo un método de investigación, sino un estilo de vida.

de la comodidad del investigador de gabinete para llevarnos a encontrar en los miembros de la misma a personas que nos pueden mostrar su experiencia de vida hasta convertirla en un proceso mutuamente compartido.

Por otra parte, se recomienda analizar las condiciones contextuales e institucionales de los espacios donde se realiza la práctica profesional, para observar los elementos estructurales y sus intereses. De esa forma, la diferenciación de las características favorecedoras del trabajo en conjunto es factible. Este ejercicio diferenciador nos ha de conducir a la construcción de lo que entendemos por “praxis” en la PSC y aprender a capitalizar los recursos tanto propios como de la comunidad para propiciar y fortalecer su crecimiento, así como el proceso de negociación de aquellas condiciones que dificulten el encuentro. El propósito es prever la pérdida de identidades comunitarias frente a programas o proyectos de corte utilitario.

Acentuamos que la idea de individuo como elemento central del abordaje en la praxis se aleja del trabajo comunitario; algunas ciencias han observado entre sí su objeto de estudio en un sentido individualista, que define posturas competitivas, motivadas por el pensamiento de “sin competencia no hay progreso.” (Guareschi, como se citó en Saforcada & Castellá, 2008). Ponemos sobre la mesa de discusión la necesidad de cambiar estas posturas para comprender la urgencia de la interdisciplinariedad con el fin de romper los esquemas del temor al cambio: de enseñar a ser aprendices. Manifestamos nuestro desacuerdo cuando en el discurso de una disciplina se asumen posturas de superioridad ante otras que obstaculizan el encuentro. Dudar de las tendencias positivistas y elitistas nos acerca a un discurso transdisciplinar de lo que significaría una comunidad.

Desde la experiencia de quienes escribimos estas reflexiones, el ejercicio de una praxis cobijada por la PSC recién ha comenzado; es ampliamente recomendable llevar a cabo una labor de recopilación constante que reúna la

producción investigativa dé cuenta de un estado en desarrollo. El escenario desde el cual participamos y desarrollamos un proyecto de investigación e intervención sociocultural es el de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez de Durango, (Guzmán, Ortiz, & Alquisiras, 2012; Guzmán, Ortiz, Alquisiras, & Barragán, 2010). Hemos podido desarrollar un diálogo constante entre diversos momentos o etapas del proceso de investigación aplicada que intentamos realizar, como un ejercicio de praxis comunitaria, con el objetivo de encontrar hallazgos en un proceso de construcción compartido, que nos ha permitido ser lectores/as de algunas premisas que los y las propios/as compañeros/as facilitadores del trabajo en comunidad nos han ofrecido. De esta forma, dicha experiencia está destinada a capitalizar la mirada de otros/as en las propias de los y las psicólogos/as en formación, de pasantes y egresados de la licenciatura, así como de profesores/as de la facultad interesados/as en el área. Aunado a lo anterior, participamos de procesos permanentes de formación en PSC y otras disciplinas sociales orientadoras de nuestro ejercicio de praxis en las comunidades donde realizamos trabajo de campo.

La relación entre un proyecto, un proceso de formación y la praxis social permanente son aportes indispensables para fortalecer la experiencia empírica que cobija el análisis de estas reflexiones, más allá de su carácter conceptual. Nuestra experiencia ha sido producto del desarrollo y el encuentro a partir de talleres psicoeducativos y culturales comunitarios que llevamos a cabo desde hace siete años. De nuevo más preguntas ¿qué va primero, la vida cotidiana, la teoría, el ser humano o el ejercicio profesional?

Partir de un plan completo o en transformación durante el ejercicio de praxis, nos ha permitido vislumbrar la redimensionalización de las relaciones de poder entre el saber académico y el conocimiento popular. Es un cambio de

Referencias

significados y sentidos en las relaciones, pues nos concentramos en un compartir con los y las otro(as), independientemente de la clase, el género, la etnia, la generación, el idioma o el conocimiento adquirido. Tal práctica nos ha guiado hacia la identificación de momentos donde parecen desvanecerse esas relaciones impuestas y emerger toques de nuevas relaciones entre seres humanos. ¿Quién dijo que investigar significa posicionarse sobre otros? ¿Acaso investigar implica compartir para enriquecer las perspectivas de vida como una creación conjunta? Es aquí donde resaltamos la postura genuina que nos lleve a meditar, desde nuestro campo académico y en el proceso de observación, sobre un nuevo camino para hacer investigación aplicada con base en una nueva conceptualización de comunidad, aquella que vislumbre respuestas a nuevas interrogantes y dé lugar a mejorar como seres humanos.

Finalizamos este trabajo con la idea de contribuir en la generación de una reflexión con el objetivo de avanzar en las revisiones teórico-conceptuales de la PSC y otras disciplinas que pueden tomar como ejemplo este ejercicio favorecedor de procesos de diálogo continuos, de análisis y discusión acerca del papel que juegan hoy día los profesionales comunitarios en su esfuerzo por construir una praxis académica en comunión con una praxis comunitaria.

- Alfaro, J., & Berroeta, H. (2007). *Trayectoria de la Psicología Comunitaria en Chile prácticas y conceptos*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Balcázar, F. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos. *Apuntes de psicología*, XX 1 (3), 419-435.
- Baró, M. (1990). *Psicología de la Liberación para América Latina*. Salvador: UCA Editores.
- Corsi, J. (1997). *Violencia Familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Altamira.
- Diéguez, A. J. (2000). *La intervención Comunitaria –experiencias y reflexiones*. México: Espacio Editorial.
- Guzmán, M. R., Ortiz, M.L., & Alquisiras, L. (2012). Significación y Realidad: una propuesta de intervención comunitaria integradora. En I. Serrano García (Comp.), *Aproximaciones a los problemas sociales contemporáneos*. Volumen II (pp.43-54). Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Guzmán M. R., Ortiz M.L., Alquisiras, L., & Barragán L.E. (2010). La experiencia de una intervención psicosocial comunitaria desde la academia, la práctica en campo y la auto reflexión. *Revista Enlaces académicos*, 3(2), 93-103.
- Jiménez, I. (2004). La Psicología Social Comunitaria en América Latina como Psicología Social Crítica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1, 133-142.
- Montenegro, M. (2004). Investigación Acción Participativa. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria*, (pp. 135-161). Barcelona: Ed. UCO
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Social Comunitaria, la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Musitu, G. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: UOC.
- Ornelas, J. (2008). *Psicología Comunitaria*. Lisboa: FIM DE SÉCULO.
- Sacristán, G. J., & Pérez, G. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza. El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* Madrid: Morata.
- Saforcada, E., & Castellá, S. (2008). *Enfoques Conceptuales y Técnicos en Psicología Social Comunitaria*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Tovar, P., & Ángeles, M. (2001). *Psicología Social Comunitaria: Una alternativa teórico metodológica*. Barcelona: Plaza y Valdés.
- Velarde, S. (2006, 04 de abril). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Ponencia presentada en el ciclo de temáticas, problemáticas en Sociología, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

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

Objetivo

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

Editoras principales

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

Periodicidad

Semestral

Consejo Editorial

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

Tipo de contribuciones

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

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

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

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

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

Fechas de recepción de los artículos

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

Evaluación y dictamen

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

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

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

Preparación del Manuscrito

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

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

Página del título

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

Resumen

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

Párrafos y encabezados

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

Símbolos matemáticos y estadísticas

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

Información estadística

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

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

Referencias

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

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

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

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