



revista mexicana DE PSICOLOGÍA

**Número especial
Memoria in extenso**

octubre 2010

PUBLICADA POR LA SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA A.C. Y
EL COLEGIO MEXICANO DE PROFESIONISTAS DE LA PSICOLOGÍA A.C.



Este CD fue impreso y grabado en
un equipo EPSON

obtenidos apoyan la eficacia de las técnicas propuestas por los modelos cognitivo conductuales en la reducción, mejora y eliminación de los problemas emocionales, tal y como lo plantearon Gómez y Roa (2002). Así mismo, la estructura propuesta del taller coincide, en gran medida, con aquella manejada por Lacasta y de Luis (2002), quienes también obtuvieron diferencias significativas en su programa grupal de atención al duelo.

En suma, es posible concluir que un taller que trabaja la pérdida afectiva por ruptura en el noviazgo debería centrarse en los siguientes aspectos que se ha demostrado resultan efectivos:

- Reflexión, análisis y comprensión de la situación de ruptura por medio de la revisión de temas relacionados (relaciones de pareja, duelo, apego).
- Análisis y manejo de emociones y pensamientos (sobre todo los negativos y las creencias irracionales).
- Mejorar la autoestima (reconstruir un sentido de identidad y seguridad en uno mismo)
- Entrenar en conducta asertiva (que fomente la comunicación y establecimiento de mejores relaciones sociales).

El taller resulta una aportación novedosa ya que prácticamente toda la literatura y estudios se centran en el divorcio, dejando de lado las implicaciones que tiene la disolución de una pareja en la juventud. Por tal motivo, resultaría conveniente que intervenciones de este tipo (breves, económicas y efectivas) estuvieran disponibles para los estudiantes universitarios que llegaran a necesitarlas, ofreciendo la posibilidad de mejorar el programa de servicio de tutorías planteado en las instituciones de educación superior y previniendo así un desajuste a nivel personal, social e incluso académico en los estudiantes. Después de esta primera aproximación resultaría útil hacer cambios en cuanto al número de sesiones impartidas que permitan profundizar y practicar más ciertos temas y técnicas.

El taller es lo suficientemente flexible y podría adaptarse también a divorcio con un enfoque interdisciplinario, es decir, incluyendo temas legales, económicos y sobre cómo manejar la situación de la mejor forma si es que hay hijos presentes. Aún así sería interesante comprobar la efectividad de éste después de la adaptación, pues la población y circunstancias son diferentes.

Por otro lado, el hecho de que ningún hombre haya participado habla de un fenómeno social interesante, pues en el caso de la población mexicana es probable que los hombres se encuentren considerablemente influidos por cuestiones sociales en torno a la expresión de sentimientos y la necesidad de mantenerse fuertes ante las crisis. Tomando en cuenta lo anterior tendrían que hacerse estudios posteriores para averiguar la efectividad del taller en el sexo masculino.

Análisis gráfico de ítems por medio de la aplicación PAGI

Lic. Guadalupe De los Santos Lázaro y Dr. Luis Ángel Contreras Niño
Universidad Autónoma de Baja California

Descriptores: Análisis, ítems, pruebas, aula, profesores

Pese a que la evaluación del aprendizaje es consustancial al proceso educativo, existe evidencia sobre la capacidad limitada de los profesores para calificar a sus estudiantes de manera justa, válida, confiable y congruente con lo que enseñan (Shepard, 2006). En México, ello puede explicarse por varias razones:

- El currículum para la formación inicial de profesores, se enfoca en contenidos teóricos que ocasionan diversas interpretaciones. Así, los futuros profesores no cuentan con competencias necesarias para enfrentar situaciones cotidianas en el aula. Lo anterior puede constatarse en los planes de estudios de las licenciaturas en Educación Primaria 1997 y Educación Secundaria 1998.

- Para actualizarse, los profesores en servicio reciben una oferta de cursos del PRONAP-SEP, que no ha sido suficiente para lograr un desempeño docente satisfactorio.

- Además, dicha actualización no incluye contenidos sobre la teoría de la medida o los estándares a que deben ajustarse las pruebas, como los propuestos en Estados Unidos por la APA y en México por CENEVAL. Ello puede observarse en los trayectos formativos instrumentados por la SEP.

En este contexto, surge como problema que los profesores diagnostican, realimentan y certifican el aprendizaje a partir de sus observaciones y pruebas de aula. Sin embargo, tales prácticas no siempre son justas, válidas y confiables pues no fueron capacitados para hacerlas apropiadamente. Lo anterior justificó una intervención para apoyarlos, de manera que

puedan mejorar las pruebas que desarrollan como parte de su trabajo cotidiano. Así, este estudio buscó que los docentes adquirieran conocimientos y habilidades elementales sobre la teoría clásica de los tests (TCT), que les permitieran saber si los ítems objetivos que utilizan en sus evaluaciones tienen dificultad apropiada y buena discriminación, entre otros indicadores psicométricos.

Se consideró que la técnica del Análisis Gráfico de Ítems (AGI) (Batenburg y Laros, 2002) es un enfoque que permite al docente analizar simple, directa y visualmente la manera en que sus estudiantes responden ítems de respuesta seleccionada. Así, el objetivo general del estudio fue desarrollar, operar y evaluar un módulo para habilitar a profesores en servicio para que mejoren sus exámenes de aula mediante dicha técnica. En particular, se formularon los siguientes objetivos:

- Diseñar e implementar un módulo que permita a docentes en servicio obtener conocimientos y habilidades básicos de psicometría.
- Desarrollar un software que facilite a los docentes conocer y mejorar la calidad técnica de ítems de opción múltiple y respuesta alterna que utilizan en sus pruebas, mediante el análisis gráfico de ítems.
- Evaluar la operación del módulo, software, y materiales de apoyo elaborados.

Análisis Gráfico de Ítems (AGI)

Existen nuevos métodos para analizar visualmente las propiedades psicométricas de los ítems de una prueba. Haladyna (2004) considera que una representación gráfica permite observar variaciones en las tendencias de la respuesta correcta y los distractores, respecto al puntaje en la prueba. Así, el análisis de ítems resulta más significativo e interpretable y pueden comprenderlo fácilmente personas ajenas a la psicometría, sin antecedentes estadísticos necesarios para calcular índices tradicionales de los parámetros del ítem.

Mediante el AGI, propiedades de los ítems como dificultad, discriminación y tasa de adivinación se representan y estiman gráficamente. Esta técnica se basa en un supuesto: quienes obtienen una puntuación máxima en una prueba, tienen alta probabilidad de seleccionar la opción correcta en cada ítem, y la elección de opciones falsas disminuye progresivamente al aumentar la puntuación total (Batenburg y Laros, 2002).

Método

Los participantes en el estudio fueron 21 profesores de secundarias generales y técnicas de Ensenada, Baja California, con diversas especialidades. Para participar fue requisito:

- Ser profesor en servicio.
- Haber aplicado una prueba con 10 o más ítems de opción múltiple, a por lo menos 32 alumnos.
- Traer una laptop con el programa Excel instalado y un archivo con las respuestas brutas de sus alumnos a cada ítem del examen.

Para operar y evaluar el curso-taller, se desarrollaron los siguientes materiales e instrumentos:

Manual del participante. Contiene información conceptual y metodológica sobre el AGI. Incluye:

- Introducción a conceptos básicos de la TCT
- Descripción del AGI; en particular, elementos necesarios para interpretar la relación entre la puntuación total en la prueba y el total de los examinados que eligieron las opciones correcta y falsas en el ítem. Para ello, se analizan nueve casos que ilustran ítems con dificultad baja, media y alta; con buena, regular o mala discriminación. También incluye criterios para decidir si se eliminan o corrigen ítems
- Descripción de la estructura y funcionamiento del Programa para el Análisis Gráfico de Ítems (PAGI), que orienta al usuario para introducir su base de datos, ejecutar el programa y para mostrar visualmente los resultados del análisis
- Glosario de términos técnicos empleados.

Presentación PowerPoint. Contiene 47 diapositivas que ilustran aspectos conceptuales de la TCT y del AGI, la interpretación de casos especiales, criterios para corregir o eliminar ítems defectuosos y la interfase gráfica de PAGI.

Cuestionario para evaluar la operación del módulo. Tuvo como propósitos realimentar la efectividad del entrenamiento, la actuación de la instructora y los materiales empleados. Se consideró indispensable para determinar el alcance de los objetivos propuestos, conocer la calidad del curso y determinar formas de mejorarlo. Para ello, se elaboró un cuestionario tipo Likert con cinco opciones de respuesta para manifestar el grado de acuerdo respecto a afirmaciones correspondientes a tres dimensiones:

- Instrucción. Se consideró importante pues un instructor que planea sus actividades, domine el tema y mantenga motivados a los profesores, daría como resultado su compromiso para interactuar y cumplir los objetivos de la capacitación. Se evaluaron cuatro indicadores: planeación didáctica previa; capacidad para propiciar la participación; actuación de la enseñanza; dominio del contenido y versatilidad para hacerlo asequible.

- Materiales del curso. Para conocer si ayudaron a comprender la información, se evaluaron tres aspectos: claridad y significatividad de conceptos descritos; facilidad y utilidad de PAGI; utilidad de la presentación PowerPoint.

- Operación del módulo. Indagó sobre las actividades desarrolladas y el impacto en cuanto a utilidad percibida para mejorar la evaluación en el aula.

Programa para el análisis gráfico de ítems. Para desarrollar PAGI se adaptó la técnica AGI para la evaluación a pequeña escala. Particularmente su capacidad para generar curvas de respuesta correcta y distractores, que permitan observar claramente los cambios de tendencia en la gráfica a pesar de evaluarse pocos examinados, como en el aula. La adaptación hizo variar sistemáticamente:

- número de grupos de habilidad en que se dividieron los examinados.
- número de examinados que respondieron el ítem.

Tras varios ensayos, se optó por representar las puntuaciones en la prueba en 4 grupos de habilidad, y se determinó que con 32 casos era posible observar claramente las tendencias de las respuestas al ítem.

Guía para interpretar los ítems. Se elaboró para apoyar la interpretación de datos obtenidos sobre la calidad técnica de los ítems. Particularmente, permitió analizar la pendiente de la curva de la respuesta correcta (poder discriminativo) y la tendencia de las curvas de respuestas a los distractores.

Tras elaborar los materiales e instrumentos se operaron dos procedimientos generales:

Capacitación. Se realizó en una sesión de cuatro horas. Tuvo la modalidad de curso – taller. Primero se revisaron aspectos conceptuales del manual necesarios para la interpretación gráfica de ítems y para entender la interfase de PAGI. Después, cada participante analizó las gráficas producidas por PAGI sobre sus propios ítems, hasta que fue capaz de emitir en cada caso un dictamen razonado.

Aplicación del cuestionario para evaluar la operación del módulo. Al concluir el curso – taller, se aplicó el cuestionario para evaluar su operación.

Resultados

Como el interés principal fue explorar la posibilidad de que profesores en servicio, sin antecedentes psicométricos o estadísticos, puedan analizar los parámetros de los ítems que integran sus pruebas, los principales resultados son los que arrojó el diseño de los materiales e instrumentos elaborados para propiciarlos. Sin embargo, la naturaleza de este resumen y el carácter visual del AGI, no posibilitan ilustrar aquí aspectos importantes del estudio. No obstante, se presentan los siguientes resultados:

Tras aplicar el instrumento de evaluación, se estructuró una base de datos con las respuestas y se procedió al análisis psicométrico con el software ITEMAN. Los principales resultados fueron: A nivel escala, los 21 examinados que respondieron los 28 ítems tuvieron una media de 4.57 (Var = 0.09; DE = 0.3) en la escala Likert de 1 al 5. Ello muestra que en promedio tuvieron una opinión bastante favorable sobre lo que preguntaron los ítems. En cuanto a confiabilidad, se obtuvo un Alfa = 0.88 (EEM = 0.10). Por su parte, el promedio de correlación ítem – total = 0.53. Estos resultados muestran que la escala tuvo buenas propiedades psicométricas. A nivel ítem, uno de ellos tuvo una correlación ítem – total = 0.19 (menor al 0.20 que la literatura considera apenas aceptable); 3 ítems tuvieron correlación entre 0.28 – 0.29 ; 3 ítems tuvieron entre 0.33 – 0.34; 4 de ellos entre 0.47 – 0.48; 6 ítems entre 0.50 – 0.56; 4 ítems entre 0.60 – 0.65; 6 ítems entre 0.72 – 0.79; y un ítem tuvo correlación = 0.82. Estos resultados muestran que, en casi todos los ítems, los profesores que expresaron una opinión más favorable sobre lo que afirmaba cada ítem, también tuvieron una opinión general más favorable; y que quienes los respondieron bajo también lo hicieron en la escala total.

En cuanto a la opinión de los profesores sobre la operación de la capacitación, los materiales de apoyo y la instrucción, los principales resultados fueron:

- La media de adscripción en los ítems de la escala fue 4.57. Ello muestra que en general los profesores tuvieron una opinión muy favorable sobre la capacitación.
- En las dimensiones evaluadas, el promedio más alto correspondió a Instrucción (4.66) seguida de Materiales de apoyo (4.60) y Operación de la capacitación (4.56).
- Respecto a la instrucción, la opinión más favorable fue para Dominio del contenido (4.72), seguida de Actuación de la enseñanza (4.67), Planeación didáctica (4.63) y Promoción de la interacción (4.59).
- Sobre los Materiales diseñados, la opinión más favorable correspondió a la Presentación PowerPoint (4.76), seguida del PAGI (4.60) y del Manual (4.45).
- En cuanto a Operación de la capacitación, los docentes percibieron que lo aprendido tendrá un impacto favorable en su práctica evaluativa en el aula (4.76), pero estuvieron menos de acuerdo con el Desarrollo de actividades (4.37).

Conclusiones

Aunque preliminares, los resultados permiten concluir que se cumplieron los objetivos propuestos. Así, fue posible desarrollar, operar y evaluar el módulo para habilitar a docentes en servicio de modo que puedan mejorar sus pruebas objetivas mediante el AGI. Los siguientes argumentos apoyan esta conclusión:

- Los profesores reportaron aprendizajes significativos de conocimientos y habilidades básicos de psicometría, necesarios para el análisis gráfico de sus ítems.
- En opinión de los participantes, PAGI les permitió identificar fortalezas y debilidades de sus ítems, según los indicadores psicométricos que definen su calidad técnica, así como formas específicas de mejorarlos. Sus participaciones durante la capacitación y los productos que generaron tras analizar sus ítems y llenar la guía, confirman esta opinión.
- El instrumento de evaluación arrojó datos que muestran su calidad psicométrica, lo que permite afirmar que en opinión de los informantes los materiales diseñados (manual del participante, guía para interpretar los ítems, presentación PowerPoint) y la actuación de la instrucción propiciaron aprendizajes significativos que fueron pretendidos.

No obstante, el estudio tiene limitaciones. Aunque fue posible transferir a los docentes aspectos psicométricos básicos, el AGI incluye aspectos complementarios como análisis de sesgo y construcción de versiones paralelas del test, que no se incluyeron por razones temporales. Por ello, se sugiere rediseñar PAGI y el manual para incluir dichos aspectos, lo que hará más útil y versátil la capacitación.

Referencias

- Batenburg, T.A. & Laros, J.A. (2002). Graphical Analysis of Test Items. *Educational Research and Evaluation*. 8,3.
 Haladyna, T.M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*. New Jersey:Lawrence Erlbaum.
 Shepard, L.A. (2006). *La Evaluación en el Aula*. México:INEE.

Construcción, validez y confiabilidad de una escala de violencia laboral

Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán, Mtra. Teresa Ponce Dávalos, Mtro. Sergio Luis García Iturriaga,
 Mtra. María del Pilar Maiz Pichardo y Mtra. Aida Mercado Maya
Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México

Descriptores: validez, confiabilidad, violencia laboral, psicometría, docentes

De acuerdo con Galtung (1998) existe una tolerancia social de la violencia directa que está asociada con la violencia cultural y estructural. Violencia directa que se utiliza como un mecanismo para resolver conflictos. Forma parte de un orden social naturalizado en el pensamiento y acción de los individuos, que queda establecido por un conjunto de creencias, contenidos ideológicos, discursos y prácticas. Galtung señala que la violencia estructural impregna los sistemas y las instituciones sociales, responsables del estallido de la violencia directa, la violencia entonces es una construcción social y por lo tanto evitable. En esta propuesta psicométrica se estudió la violencia laboral desde la sociología fenomenológica (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 1978), las ideas que se presentan se retomaron de Delgadillo (2007), particularmente para el ámbito universitario se considera al contexto, al ambiente y al docente de educación superior, se habla de un contexto en el que debieran imperar condiciones para el desarrollo de programas académicos y proyectos de investigación científica.

Entre los conceptos básicos que deben ser considerados como introductorios a la sociología fenomenológica, esta la tipificación, entendida como las idealizaciones presupuestas que estructuran la vida diaria (Schütz, 2003). Se trata de un concepto que guarda una estrecha relación con los significantes, la cultura y la distancia entre los subuniversos sociales y el individuo (Delgadillo, 2007), con base en las tipificaciones construidas entre los docentes de educación pública superior se puede suponer que las acciones típicamente establecidas entre los pedagogos, tengan una carga de violencia no percibida por ellos, por el hecho de formar parte de la vida diaria, desde esta perspectiva es posible afirmar que bullying, burnout, mobbing y karoshi son tipificaciones producidas en las organizaciones, nombres que aluden a fenómenos viejos que a la luz de la tolerancia han permeado las estructuras sociales eminentemente violentas. Sin embargo, ante la nueva sensibilidad de no nutrir las acciones conscientemente violentas, han surgido cambios en los dispositivos de ley.

La literatura indica que el interés por instrumentar el fenómeno no se manifestó hasta las últimas décadas del siglo pasado, entre los investigadores destacados en este campo están Maslach y Jackson (1981) quienes desarrollaron el Maslach Burnout Inventory. En 1996 se publicó una nueva versión titulada MBI- General Survey adaptada a la población española por Gil (2002). En investigaciones relacionadas con el acoso laboral se encuentra el trabajo de Leymann (1990) quien buscó evaluar el Mobbing, fue adaptado al castellano por González de Rivera y Rodríguez – Abuín (2003). Piñuel (2001) diseñó un cuestionario de carácter autoadministrativo: CISNEROS (Cuestionario Individual sobre Psicoterror, Negación,

La escala propuesta no logró confirmar el factor relativo al afrontamiento por evitación que ha sido ampliamente documentado por otros teóricos, lo cual debe ser considerado como una limitación del instrumento propuesto.

Análisis de la Escala de Uso de Recursos Didácticos mediante el modelo Rasch

Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías y Lic. Vicente Munguía Ornelas
Universidad Autónoma de Baja California

Descriptores: Recursos didácticos, psicometría, modelo Rasch, evaluación educativa, modelos de medida

Desde comienzos del siglo XX, la construcción y el uso de tests psicométricos se ha basado principalmente en la Teoría Clásica de los Tests (TCT), un modelo simple, flexible y muy conocido. En 1960 el matemático danés Georg Rasch propuso un modelo de medida que permite solventar muchas de las deficiencias de la TCT y construir pruebas más adecuadas y eficientes. El objetivo de este trabajo es evaluar la unidimensionalidad de la escala denominada “uso de recursos didácticos en el salón de clases” utilizando el modelo Rasch.

El modelo de Rasch se utiliza para medir un fenómeno latente, no observable directamente, a partir de una serie de puntuaciones obtenidas para distintos estímulos (ítems) por diferentes sujetos (observaciones). Se aplicó por primera vez para la medición de la inteligencia de los soldados daneses y su uso se ha extendido a diferentes disciplinas como la psicometría, la educación e incluso a fenómenos del ámbito económico.

El modelo propuesto por Rasch (1960) tiene tres supuestos principales: El atributo que se desea medir puede representarse en una única dimensión en la que se ubican conjuntamente las personas y los ítems (unidimensional). Dada la capacidad de un individuo, la probabilidad de dar respuesta a un ítem determinado es independiente localmente de los demás ítems utilizados. Dicho de forma estadística sería, que la probabilidad de respuesta positiva de un individuo a un conjunto de ítems es igual al producto de las probabilidades marginales de que responda positivamente a cada uno de estos estímulos. A este último supuesto se le conoce como independencia local.

Al tercer supuesto se le conoce como monotonocidad. Este establece que la probabilidad de dar respuesta correcta a un ítem es una función creciente del fenómeno latente. Es decir, en cuanto más elevada es la posición de un individuo en un fenómeno latente mayor es la probabilidad de responder correctamente a los ítems.

Cuando se cumplen los tres supuestos, el modelo de Rasch presenta dos características denominadas “suficiencia de la puntuación en el fenómeno latente” y “objetividad específica”. La primera se refiere a que las puntuaciones obtenidas contienen toda la información estadísticamente relevante para estimar el parámetro de habilidad de un individuo, dados unos parámetros sobre el ítem. La objetividad específica tiene dos sentidos, el primero da cuenta de que la comparación entre personas no se altera si son utilizados diferentes ítems, y por otro, que el uso de otras personas no altera la estructura de ítems que se ha obtenido. Esto quiere decir que con el modelo de Rasch se logra una medida objetiva del fenómeno de estudio, independientemente de la herramienta que lo mide.

Participaron 149 profesores de tercero de secundaria pertenecientes a 61 escuelas de los cinco municipios de la entidad. Los docentes considerados en la muestra, fueron aquellos que participaron dentro de la estrategia evaluativa que desarrolló la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) aplicada en 2009 a una muestra estatal de las escuelas secundarias de Baja California. Dicho estudio incluyó desarrollar y aplicar instrumentos tanto a los alumnos como a profesores y directores. Los cuestionarios para los alumnos exploraron las percepciones ellos tienen sobre las oportunidades de aprendizaje que les brindaban sus centros escolares mientras estudiaban la secundaria, las estrategias de aprendizaje que utilizaron, el clima escolar que experimentaron y la manera en que regularon su conducta académica. Además, se desarrollaron y aplicaron otros dos instrumentos que se utilizaron para obtener las apreciaciones de los docentes que impartieron clases de matemáticas y español a esos mismos estudiantes, así como las del director del plantel donde estudiaron, sobre las oportunidades de aprendizaje que aportaron a los jóvenes. La selección de las escuelas fue determinada mediante el método de muestreo por conglomerados en tres etapas, con probabilidades proporcionales al tamaño, teniendo como unidad última de selección la escuela y como unidad de observación al estudiante de tercero de secundaria.

Se obtuvieron respuestas de 149 profesores; 73 de matemáticas y 76 de español. Donde el 52.3% son mujeres y el 47.7% son hombres. Alrededor del 60% de dichos profesores no nacieron en Baja California. Respecto a su nivel máximo de estudios el 1.3% tiene el bachillerato, 0.7 % cursó una carrera técnica, el 1.3% normal básica, el 9.4% normal superior, el 7.4% la normal con licenciatura, el 26.8% tiene una licenciatura, el 7.4% a tomado al menos un diplomado después de haber

cursado la licenciatura, el 11.4% cuenta con una especialidad, el 27.5% obtuvo el grado de maestría y el 4% doctorado.

Instrumentos de medición

La escala denominada “uso de los recursos didácticos en el salón de clases” forma parte de un cuestionario que indaga sobre las oportunidades para aprender que ofrecieron a los jóvenes sus profesores. Está dividido en tres secciones, la primera se refiere a los datos generales y de formación del docente, la segunda al salón de clases y a tercera a la escuela. Consta de 139 ítems para profesores de matemáticas y 145 ítems para profesores de español. Los reactivos exploran la cualificación de los docentes, las acciones de desarrollo profesional en las que se han involucrado, la manera en que operaron el currículum, sus prácticas docentes y los recursos materiales utilizados para llevarlas a cabo. La escala “uso de los recursos didácticos en el salón de clases”, se encuentra en la segunda sección y consta de 12 ítems tipo Likert, cada uno de ellos con cuatro opciones de respuesta: siempre, casi siempre, de vez en cuando y nunca. En las instrucciones para contestar el reactivo se le pide al profesor que señale la frecuencia en la que ocurre en su salón de clase una serie de actividades. Cada uno de los ítems enuncia una serie de afirmaciones con respecto al uso de los recursos didácticos utilizado por el profesor en el salón de clases. Dichas afirmaciones son las siguientes:

1. Mis alumnos resuelven ejercicios del libro de texto.
2. Me apoyo siempre en el libro de texto en mis clases.
3. En mis planeaciones contemplo el uso de la enciclopedia.
4. Uso los materiales digitalizados del aula de medios ya que son de gran apoyo para mis explicaciones.
5. Los alumnos identifican en los libros de la biblioteca del aula los temas relacionados con lo visto en clase.
6. Relaciono mis actividades de aprendizaje con los textos de la biblioteca del aula.
7. Llevo a mis alumnos a la biblioteca escolar.
8. En la elaboración de mis materiales de clase uso frecuentemente la computadora.
9. La información que presento a mis alumnos la complemento con búsquedas en internet.
10. A mis alumnos les dejo de tarea buscar en internet información para complementar los temas tratados en clase.
11. Me apoyo en la señal Edusat para impartir mis clases, al presentar a mis alumnos programas relacionados con el tema desarrollado.
12. Acudo con mis alumnos al aula de medios de la escuela para realizar ejercicios de temas vistos en clase.

El proceso general para el diseño, desarrollo, aplicación y análisis de la escala fue el siguiente:

1. Revisión de la literatura sobre los recursos utilizados.
2. Propuesta de constructos a evaluar.
3. Diseño de las instrucciones, instigador y estímulos a evaluar.
4. Integración de la escala al Cuestionario de Oportunidades que ofrece el docente a los estudiantes.
5. Diseño del cuadernillo
6. Capacitación del grupo de responsables de la aplicación de instrumentos.
7. Pilotaje y adecuación del instrumento
8. Aplicación de los instrumentos a gran escala en los centros escolares a los profesores de matemáticas y español de los alumnos de tercero de secundaria.
9. Captura y procesamiento de las respuestas.
10. Depuración de la base de datos

Para realizar el análisis mediante el modelo de Rasch se utilizó el paquete winsteps. Para trabajar en este programa requiere un tratamiento especial de la base de datos, dadas sus especificaciones y requerimientos, además de elaborar el documento de control.

Resultados y discusión

En primer lugar, presentaremos los resultados del análisis del ajuste al modelo de los ítems. Casi la totalidad de los reactivos satisfacen los criterios de bondad de ajuste interno y externo de entre 0.6 a 1.4. Este rango es propuesto por Linacre (2007) para las escalas de actitud y de opinión, ya que señala que es en este intervalo donde se encuentra la mayor productividad de la medida. Tres de los doce ítems de la escala se aproximan al límite inferior ya que tienen un puntaje alrededor de 0.76 en infit y 0.83 en outfit, pero sus correlaciones punto biserial son superiores a 0.3. El reactivo número tres, que se refiere al uso de la enciclopedia, sale de la expectativa Rasch, que presenta un valor de 1.54 en infit y de 1.45 en outfit, además de que su correlación punto biserial es de .24, la cual es la más baja en relación al resto de los reactivos. Este ítem requiere revisión y profundizar en su análisis. El resto de los reactivos podemos concluir que se encuentran dentro de la dimensión Rasch master.

Con respecto a la correlación punto biserial encontramos que diez de los doce reactivos presentan coeficientes superiores a .20. Sin embargo, estos dos reactivos no salen de la dimensión Rasch. Sus rangos de medias cuadráticas se encuentran

tanto en infit como en outfit entre 1.09 y 1.15 para el primero; y de 1.03 y 1.05 para el segundo.

En el caso del resultado de los profesores en la escala es bajo, puesto que la mayor parte de ellos tienen puntuaciones menores 0 (la dificultad promedio de los ítems). Este dato significa que la mayoría tiene una baja probabilidad de contestar de manera positiva un gran número de ítems. El profundizar sobre las características de los ítems que representan los diferentes niveles de competencia resulta muy útil para dotar de significado al constructo medido. Por ejemplo, en la escala existen 7 ítems que presentan medidas menores a cero, es decir, son negativos. Respecto a la consistencia interna de la escala se presentó un alfa de 0.74. Este resultado nos indica que existe una asociación positiva y aceptable.

Conclusiones

Los resultados observados en el presente ejercicio nos indican que la escala de uso de recursos didácticos utilizados en el salón de clases tiene problemas en dos de los doce ítems que la conforman. Es decir, que solo ocho de los estímulos presentados en la escala miden el uso de recursos didácticos y no otro constructo. Es por ello que se recomienda hacer una revisión de los ítems que salen de la dimensión Rasch master.

Referencias

Linacre, J. M. (2007). Winsteps (Version 3.62.3) [Computer Software]. Chicago: Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research. Rasch, G. (1977). On specific objectivity: An attempt at formalizing the request for generality and validity of scientific statements. En M. Glegvad (De.). The Danish Yearbook of Philosophy (pp. 59-94). Copenhagen: Munksgarrd.
Tristán, A. y Vidal, R. (2006). Manual de fórmulas de correlación. México: Editorial Trafford.

Intervención cognitivo conductual de emergencia para trastornos depresivos

Mtro. Ismael Francisco Rodríguez Villagómez* y Dra. Andrómeda Valencia Ortiz**

*UDLA

**UNAM

Descriptores: Depresión, ansiedad, resolución de problemas, terapia racional emotiva, intervención cognitivo conductual

Desde el punto de vista de la corriente Cognitivo Conductual los trastornos psicológicos están caracterizados por esquemas o pensamientos desadaptativos que dominan el sistema de procesamiento de las experiencias del individuo cuando las circunstancias relevantes del ambiente los activan. La característica principal de los trastornos de los estados del ánimo es una alteración del humor, de acuerdo al Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR). La depresión suele ser de los padecimientos más comunes en el ámbito de los trastornos psicológicos, Nezu lo denomina como el "resfriado" en los problemas de la salud mental. Dicho padecimiento es catalogado como un trastorno del estado de ánimo y se calcula que para el año 2020 será la segunda causa más importante de años de vida saludable perdidos en el mundo y en países desarrollados será la primera causa de ésta pérdida.

De lo anterior se deriva la importancia de generar modelos de intervención para prevenir y enfrentar dicho padecimiento y por lo tanto evitar o aliviar las consecuencias tan devastadoras que se sufren en la depresión. El abordaje terapéutico cognitivo conductual se basa en la idea de que los afectos o emociones así como las conductas dependen de cómo el sujeto construye su mundo, lo anterior quiere decir que depende de cómo cada quien asigna significados a los hechos o a las experiencias. Para abordar la teoría cognitivo conductual de la depresión, podemos hablar de factores que generan vulnerabilidad cognitiva para padecerla, de acuerdo con Ingram se pueden englobar principalmente en tres visiones: el modelo de los esquemas cognitivos, el modelo de la desesperanza y por último la teoría del apego. Los modelos que hablan de los esquemas como factores predisponentes para la depresión sostienen que los esquemas cognitivos se desarrollan en la infancia, esto como respuesta a eventos estresantes.

Lo anterior genera que se sea sensible a situaciones de la vida similares y por lo tanto emitir una respuesta disfuncional. Los antecedentes sobre el modelo de la desesperanza tienen su plataforma en los estilos atribucionales de cada individuo. Dichos estilos nacen de la búsqueda de explicaciones para los eventos de la vida cotidiana, tanto negativos como positivos. El término de desesperanza hace referencia a dos elementos centrales; el primero es que existe una expectativa negativa sobre la ocurrencia de los resultados que se desean de diversas situaciones, el segundo elemento es que la persona se percibe incapaz de modificar los resultados de las situaciones son importar lo que se haga. Esta teoría plantea aquellos factores que pueden moldear la capacidad de la gente para desarrollar vínculos significativos con los demás a lo largo de

Desde décadas atrás, diversos autores han realizado investigaciones en torno al Síndrome de Down, iniciadas por Haydon Down desde 1866. Síndrome que se caracteriza por discapacidad intelectual debida a problemas estructurales del sistema nervioso central. Cursando con problemas en los procesos psicológicos superiores desde la percepción hasta la coordinación motora afectando el desarrollo tanto fisiológico como social del individuo en las diferentes etapas y entornos en los que se desenvuelven. Se ha encontrado que la desestructuración de zonas de la corteza prefrontal explica las deficiencias de calculo aritmético, control de las emociones y la conducta impulsiva, falta o exceso de conductas motriz y en ocasiones falta de control sobre las conductas de alimentación y sexuales (flores, 1988). Ante todas estas problemáticas que presentan las personas con Síndrome de Down es muy relevante el entorno familiar para el mejor desarrollo de ellos y en especial sus padres. Se ha enfatizado el papel que juegan los padres dentro del contexto social en el que se ve inmerso, se ha hablado de ellos como actores protagónicos en el transcurso de la vida del hijo con Síndrome de Down, con mayor peso en el tiempo actual dado que la longevidad de estas personas se ha incrementado viviendo con gran vulnerabilidad las etapas de la adolescencia y adultez en las que son sexualmente activos. La adolescencia de las personas con Síndrome de Down es semejante a la de los demás jóvenes, (limitando su cuidado debido a su deficiencia intelectual) requiriendo constante control externo; por lo cual los responsables de su cuidado enfrentan grandes problemáticas encaminadas a salvaguardar su integridad. Las personas con Síndrome de Down se muestran excesivamente desinhibidas en cuanto a las expresiones de la conducta sexual tales como autoestimularse, abrazar, besar y acariciar a las demás personas indiscriminadamente sin ser conscientes plenamente de su conducta, siendo rechazadas estas conductas por la sociedad en la que ellos viven. Conductas que obedecen a los cambios fisiológicos que se dan en su cuerpo entre los 10 y 14 años en las niñas y los 11 y 15 años en los niños. (Rivera, 2007). Situaciones que problematizan de sobremanera a los padres dado el rol que juegan tanto al interior de su familia como al exterior de la misma, dependiendo las respuestas que ellos ofrezcan al comportamiento de sus hijos en gran medida de las propias actitudes y normas morales de las cuales se rigen.

Entendiendo por actitud el estado mental y neural de la suposición a responder, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia directiva y/o dinámica de la conducta actuando como base de las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; las creencias acerca de los posibles resultados de la conducta y las evaluaciones de estos los resultados (creencias de comportamiento) en este caso las conductas sexuales exhibidas por el hijo con Síndrome de Down; así como norma subjetiva a la consideración en función de un juicio subjetivo acerca de lo que aquellas personas importantes para el sujeto piensen respecto de la realización o no de una conducta, las creencias acerca de las expectativas normativas de los demás y la motivación de ella para cumplir con estas expectativas (creencias normativas), creencias de comportamiento producen una actitud favorable o desfavorable hacia la conducta, las creencias normativas resultado de la presión social percibida, en este caso con respecto a la conducta sexual exhibida por su hija o hijo con Síndrome de Down. (Ajzen, 1986; Morales, 2004; Salazar, 2004).

Con el fin de medir la actitud y la norma subjetiva que presentan los padres ante las conductas sexuales de sus hijos con Síndrome de Down, se construyó un instrumento que consta de 32 reactivos estructurado como una escala tipo Likert con 5 valores que van desde totalmente de acuerdo, hasta totalmente en desacuerdo en una continuidad de valores que van desde 1 (menor valor) hasta 5 (mayor valor), para determinar el nivel de respuesta de los participantes. Conformado por la variable Actitud con 11 reactivos con un valor de .81 en la escala Alpha de Crombach. Dos subescalas: Actitud ante las expresiones sexuales en privado con 4 reactivos con un valor de Alpha de Crombach de .88. Actitud ante las expresiones sexuales en público (5 reactivos) con un valor de Alpha de Crombach de .82. La variable Norma subjetiva dividida en dos categorías: Normas propias al sujeto constando de 6 reactivos con valor de Alpha Crombach de .82 y Normas como resultado de la presión social, constando de 6 reactivos con valor de Alpha de Crombach de .79.

Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar rasgos de personalidad

Mtra. Citlalli Sánchez Alvarez, Dr. Eduardo Backhoff Escudero y Dr. Joaquín Caso Niebla
Universidad Autónoma de Baja California

Descriptores: Orientación educativa, educación superior, rasgos de personalidad, validez, confiabilidad

La personalidad es un constructo que a lo largo de la historia ha sido ampliamente estudiado desde diversos enfoques. Su definición ha transitado desde el abordaje de una concepción genética que explicaba cómo los rasgos físicos y biológicos predisponían a los individuos a una serie de patrones de comportamiento, hasta una diversidad de posturas teóricas, cuyo punto de convergencia ha sido el hecho de que la personalidad es la combinación de características que interactúan entre sí haciendo únicos a los individuos, siendo algunas de estas el temperamento, los pensamientos, emociones, habilidades, intereses, actitudes, motivaciones, comportamientos, rasgos intelectuales y rasgos emocionales (Aiken, 1996; Allport,

Catell, Cloninger, Erickson, Eysenck, Luria & Mischell, citados en Polaino-Lorente, Cabanyes & del Pozo, 2003; Schultz, 2002). Lo anterior implica un abordaje diferenciado en el estudio y evaluación de los factores que conforman el constructo en cuestión.

La evaluación de la personalidad surgió a partir del interés por establecer diferencias individuales; en el siglo XIX hubo esfuerzos importantes como los de Galton, Kraeplin y Binet, quienes buscaban medir emociones, trastornos mentales y características distintivas de los individuos sobresalientes mediante la creación de sistemas de observación, registro y clasificación de las mismas; pero fue en el siglo XX cuando la evaluación de la personalidad asumió un rol importante en diversos campos de la psicología. Los trabajos de Cattell han sido fundamentales para el abordaje del estudio de los factores que conforman la personalidad, y han sentado las bases para investigaciones posteriores que han consolidado importantes teorías en este ámbito (Pelechano, 1996; Pervin & Oliver, 1999; Brody, 2000).

En materia educativa, la aplicación de instrumentos de medición es de gran utilidad, ya que permite la detección oportuna de la presencia de rasgos que anuncian disfunción psicológica. Esta debe realizarse desde el primer contacto con el alumno a fin de generar mecanismos de atención que promuevan su integración y adaptación al entorno escolar, y que a su vez propicien el desarrollo de factores protectores orientados a la prevención del fracaso escolar. Así, los instrumentos de evaluación contribuyen al proceso de toma de decisiones en torno a la vida académica de los estudiantes, por ello es importante determinar si se ha hecho una elección apropiada de los mismos para la situación particular en la que se utilizarán. Una de las principales consideraciones que se deben tener en cuenta al elegir un instrumento de evaluación psicológica es que cuente con los estándares de calidad psicométrica apropiados.

La validez y la confiabilidad son los indicadores más importantes que dan cuenta de la calidad de un test. La primera requiere acumular evidencia de distintos tipos (contenido, criterio y constructo) que permita la emisión responsable de juicios de valor, así como realizar inferencias válidas sustentadas en las respuestas de los examinados (Boorsboom, Mellenbergh & Heerden, 2004; Popham, 2000). Por su parte, la confiabilidad exige de sus mediciones consistencia y estabilidad a través del tiempo. Tales criterios no sólo orientan y norman el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica y educativa, sino garantizan su calidad técnica apeguándose a estándares establecidos por organismos internacionales tales como la American Psychological Association (APA), la American Educational Research Association (AERA), y el National Council of Measurement in Education (NCME) (APA, 1999).

La UABC cuenta, al igual que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior del país, con políticas claras y mecanismos específicos para la selección y seguimiento de sus estudiantes. Actualmente estos mecanismos descansan en un sistema automatizado de aplicación de instrumentos que evalúan habilidades y conocimientos académicos, habilidades de pensamiento, intereses vocacionales y personalidad. La presente investigación se centra en el Cuestionario de Rasgos de la Personalidad, el cual es un instrumento que fue diseñado con la finalidad de detectar características o rasgos de personalidad en estudiantes que desean cursar estudios de educación superior. Para contar con una versión del CRP que cumpla con los estándares de calidad técnica establecidos por organismos internacionales, y que a su vez proporcione información confiable para la toma de decisiones, se plantearon los siguientes objetivos: a) obtener las propiedades psicométricas de los reactivos y de las escalas que conforman el CRP mediante el análisis de reactivos (análisis descriptivo y correlación punto biserial), b) obtener los índices de confiabilidad y los análisis de dimensionalidad a través del método de modelamiento Rasch-Masters.

Método

Participantes

Se analizaron los resultados del CRP de la totalidad de los 16,820 estudiantes egresados de distintos bachilleratos de la República Mexicana, quienes solicitaron ingreso a la UABC en marzo de 2008. Su distribución fue de 7816 (46.5%) mujeres y 9004 (53.5%) hombres; 15190 (90.3%) provenían de Baja California, 1440 (8.6%) de otros Estados de la República mexicana, y 190 (1.1%) de otros países.

Instrumentos

Cuestionario de Rasgos de la Personalidad. Es un inventario cuya versión original fue diseñada y elaborada en 2001 por un grupo colegiado de orientadores educativos de la UABC. Está integrado por 188 reactivos redactados en forma de afirmaciones a las cuales se responde estando de acuerdo o en desacuerdo con ellas. Su administración, calificación y emisión de informes de resultados se lleva a cabo mediante una plataforma informática creada ad hoc, que permite aplicar simultáneamente a grandes grupos de examinados en distintas sedes. Su propósito es identificar la presencia de rasgos de disfunción psicológica en estudiantes universitarios.

Sus ítems se encuentran agrupados en cinco escalas:

1. Falsedad (K=20). Comprueba la validez de las respuestas de los sujetos. Cuando los patrones de respuesta indican la

presencia de mentira, el puntaje aumenta, y por ende el valor percentilar.

Los valores altos indican que el sujeto busca mantener una imagen apegada a patrones de conducta socialmente aprobados, o niega algún tipo de disfunción psicológica.

2. Inconsistencia. Consta de 26 pares de ítems que detectan contradicciones en las respuestas del sujeto, respuestas al azar, respuestas a enunciados que no entendió o falta de interés al responder al cuestionario.

3. Atipicidad (K=51). Detecta la existencia de trastornos graves de personalidad (estados avanzados de neurosis o psicosis), los cuales generalmente se presentan en una pequeña parte de la población cuyos puntajes son elevados. Las personas con bajo puntaje presentan equilibrio y estabilidad emocional.

4. Civildad (K=25). Detecta dificultades para el seguimiento de reglas y normas sociales. Muestra niveles de desajuste social, así como el establecimiento de relaciones insatisfactorias o difíciles con otras personas (padres, maestros, compañeros, etcétera). En el caso de esta escala, para fines interpretativos de los datos derivados de esta investigación, se nombró Incivildad debido a su proximidad conceptual con el constructo medido.

5. Tendencia al alcohol y drogas (K=40). Detecta tendencias al consumo del alcohol y el uso de drogas así como conductas asociadas a ello, tales como la pertenencia a un grupo social en donde el consumo sea una práctica común. Puntajes muy elevados pueden indicar presencia de algún tipo de adicción. Puntajes en un nivel medio indican presencia moderada en el consumo de alcohol o experiencias esporádicas en el consumo de drogas. Puntajes bajos son obtenidos por personas cuyo consumo de alcohol o drogas está ausente.

Procedimiento

El CRP se aplicó a la totalidad de estudiantes que solicitaron ingreso a la UABC, como parte de su proceso de admisión. Para el cumplimiento de los objetivos se propuso el análisis de los datos a través de los siguientes procedimientos:

- a) Análisis descriptivo a fin de conocer la distribución de las frecuencias para cada reactivo y escala;
- b) Análisis de unidimensionalidad y obtención de índices de dificultad, ajuste y discriminación mediante la técnica de modelamiento de Rasch-Masters, así como de los índices de consistencia interna.

Resultados

El diseño original del CRP asume que sus 188 reactivos miden rasgos de personalidad de los individuos y aspectos asociados con su funcionamiento psicológico. Lo anterior exigió realizar un análisis de las cinco escalas que conforman el CRP, de manera independiente. Los resultados fueron los siguientes: a) índices de consistencia interna oscilando entre .46 y .87 (tomando como valor aceptable $\geq .60$); b) una proporción reducida de reactivos con índices de calidad psicométrica aceptables por escala: 43.1% para Atipicidad, 47.5% para Tendencia alcohol y drogas, 64.0% para Incivildad, 55.0% para Falsedad y 0.0% para Inconsistencia (el criterio que se siguió para determinar si los ítems cumplían o no con los índices de calidad psicométrica fue que obtuvieran puntajes aceptables en los índices de ajuste: MNS-INFIT y MNS-OUTFIT entre .80 y 1.30, así como valores de correlación punto biserial (PTBis) $\geq .20$); y c) un conjunto de reactivos que no logran captar al rasgo o constructo en cuestión.

De acuerdo con los resultados de este análisis, se recomienda eliminar la escala Inconsistencia (k=52), así como los ítems de las escalas Atipicidad, Tendencia a alcohol y drogas, Incivildad y Falsedad, que no alcanzaron los índices deseables de calidad psicométrica (29, 21, 9 y 9 reactivos, respectivamente), lo cual reduciría a 68 el número de reactivos rescatables de este instrumento (una proporción equivalente al 36.17%). Asimismo, se recomienda realizar un nuevo análisis de los datos, cuya finalidad sea confirmar las propiedades psicométricas de los reactivos que conforman la nueva versión de la prueba, así como una revisión de modelo teórico que subyace al instrumento en cuestión.

Discusión

El Cuestionario de Rasgos de Personalidad fue construido con la finalidad de detectar los rasgos, signos o características de personalidad que pudieran ejercer influencia negativa sobre el proceso de formación académica y profesional del estudiante, de acuerdo con las 5 escalas propuestas: Falsedad, Inconsistencia, Atipicidad, Incivildad y Tendencia al alcohol y drogas. El propósito de esta investigación fue obtener las propiedades psicométricas de los reactivos y de las escalas que conforman este instrumento, así como los índices de confiabilidad y los análisis de dimensionalidad. Lo anterior permitió detectar y eliminar una gran cantidad de ítems que no cumplían con los estándares de calidad psicométrica deseables para un instrumento de esta naturaleza, dando como resultado un instrumento con un adecuado poder discriminativo e índices de confiabilidad y validez que cumplen con las normas de calidad psicométrica necesarias para detectar rasgos de personalidad atípica, incivildad y tendencias al alcohol y drogas en estudiantes de educación

superior. Lo anterior no solo caracteriza a dicha población, sino que proporciona información valiosa que permite conocer sus necesidades y características, con la finalidad de brindarle apoyo y orientación en su proceso de adaptación a la vida académica, mediante estrategias de atención diseñadas a mantener o incrementar su salud emocional

Referencias

- Aiken, L. (1996). Tests psicológicos y evaluación. Octava edición. México: Prentice Hall.
- American Psychological Association (1999). Standards for educational and psychological testing. Prepared by a joint committee of the American Psychological Association, American Educational Research Association, National Council of Measurement in Education. Washington, D.C.: American Psychological Association pp. 61-66.
- Boorsboom, D., Mellenbergh, G. J. & Van Heerden, J. (2004). The Concept of Validity. *Psychological Review*, Vol. 111(4), 1061-1071.
- Brody, N & Ehrilchman, H. (2000). Psicología de la personalidad. Madrid: Prentice Hall.
- Cervantes, K., Gastelum, M., Pacheco, M., Cervantes, E., Arellano, M. (2001). Investigación evaluativa para la elaboración del Cuestionario de Rasgos de la Personalidad como parte de la actualización del examen psicométrico. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Noreña, S. M. (2007). El perfil del estudiante y la utilidad de la encuesta de ingreso: El caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la UABC. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Pacheco, M. E. (2006). Evidencias de validez de constructo y concurrente del cuestionario de rasgos de personalidad (CRP). Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Pelechano, V. (1996). La definición de la psicología de la personalidad, en: Pelechano V. (Ed.), *Psicología de la personalidad 1. Teorías*. Barcelona: Ariel.
- Pervin, L. & Oliver, P. (1999). Personalidad: teoría e investigación. México: Manual Moderno.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes, J. & Del Pozo, A. (2003) *Fundamentos de psicología de la Personalidad*. Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Navarra. España: Rialp, S. A.
- Popham, J. (2000). *Modern educational measurement. Practical Guidelines for Educational leaders*. Editorial Ally and Bacon. Tercera edición.
- Schultz, D. & Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Séptima edición. México: Thompson.

La sexualidad, sus alteraciones y su relación con los vínculos amorosos y parentales

Dra. Claudia Sánchez Bravo, Dr. Jorge Carreño Meléndez y Mtra. Consuelo Henales Almaraz
Instituto Nacional de Perinatología "Isidro Espinosa de los Reyes"

Descriptor: Disfunciones sexuales, autoestima, papel de género, antecedentes sexuales, factores intervinientes

El estudio de la sexualidad humana incluye, factores biológicos, sociales, y psicológicos, por lo que es pluridimensional, por lo que su estudio requiere la delimitación clara del campo de investigación desde la cual va a ser abordada.

Desde el campo de lo psicológico, el estudio de la sexualidad y de sus alteraciones, concretamente la respuesta sexual humana y las disfunciones sexuales, tiene como objetivo principal el conocimiento y comprensión del porqué un individuo tiene un ejercicio de la sexualidad, en la vida adulta, que lo lleva a tener una respuesta sexual adecuada y por qué, en otra, la respuesta sexual presenta alteraciones que dan como resultado la presencia de una disfunción sexual, y que si la respuesta sexual es una manifestación concreta conductual, es consecuencia de la construcción del mundo interno, que se alimenta de la interacción con los demás, empezando por los vínculos parentales, y manifestándose en los vínculos amorosos, además de ser impactada por el mundo exterior con sus cambios, a veces vertiginosos, sus requerimientos y una información a veces fragmentada y superficial.

Dentro de los estudios sistematizados de la sexualidad, Masters, Johnson y Kolodny propusieron el modelo de la respuesta sexual humana, lo que llevó a entender el desempeño sexual, con sus variantes individuales. Sus estudios mostraron cómo se comporta el ciclo de la respuesta sexual, el cual dividieron en: deseo, excitación, meseta, orgasmo y resolución. Este modelo llevó a delimitar y definir las disfunciones sexuales, cuya clasificación ha permitido el establecimiento de estrategias de tratamiento y que se definen como una serie de síndromes en los que los procesos eróticos de la respuesta sexual resultan no deseables para el individuo o para el grupo social y que se presentan en forma persistente o recurrente, con la presencia de cuatro características:

1. Son procesos de naturaleza erótica y sus resultados en torno a la calidad placentera de estas vivencias, así como las construcciones mentales alrededor de ella.
2. Son procesos que se consideran indeseables.

y moderada, y en la función 2, discrimina el nivel moderado del bajo. En relación a los coeficientes estandarizados, se observa que las variables que predicen que una mujer va a permanecer en una relación de violencia alta son la justificación de la pareja, el no enfrentar directamente el problema estilo de poder negativo, no emplear estrategias de poder positivas y el enfrentamiento emocional negativo y las premisas tradicionales. Los que predicen la violencia moderada son: el enfrentamiento emocional negativo, premisas tradicionales, estrategias positivas y el estilo de poder negativo; Los que predicen el nivel de violencia baja son: la no justificación de la conducta violenta de la pareja y el no enfrentar directamente el problema.

Al hacer la clasificación de los niveles de violencia para la membrecía predicha, se encontró que en el grupo de baja violencia de un total de 150, el 74% (111) está dentro de este nivel. En el grupo de violencia moderada, de un total de 150, se observa que no hay mucha diferencia entre los grupos, ya que sólo el 48.7% (73) está dentro de éste grupo. Con respecto al grupo de violencia alta, de un total de 150, el 74.7% (112) está dentro de este nivel.

Conclusión

En el presente trabajo, si bien no se acredita la violencia de que es objeto la mujer, sí parte del supuesto de que en las relaciones de violencia, hay una responsabilidad en cada integrante. Torres (2005) indica que el modelo individual destaca aspectos personales de los sujetos implicados en una relación de violencia, es decir, cada quien es responsable de sus actos.

Partiendo de este supuesto, los resultados del presente estudio aportan información relevante para el estudio de la violencia, ya que se pudo observar algunas actitudes que la mujer asume y que indican cómo participa para que la violencia continúe.

Algunas de estas actitudes es que mientras más enfocada esté la mujer hacia la pareja, no tome las decisiones ni tiene control en la pareja y emplea estilos negativos como el ser violenta, ser brusca, es índice de que va a estar en una relación de violencia. Porque va a quedar a la expectativa de lo que desea la pareja para complacerlo; o a la expectativa de lo que solicita la pareja para dárselo y que no la agrede.

En la literatura se había comentado que la mujer bajo violencia doméstica, muestra incapacidad para defenderse, como ya se comentó, entra en un estado de indefensión (Dutton y Golant, 2004; Velázquez, 2003; Walker, en prensa). No obstante estos hallazgos, los resultados del presente estudio indican que la mujer no necesariamente está indefensa, sino que puede ejercer el poder de una manera distinta al hombre, ellas no golpean, pero sí pueden chantajear. Cuando quieren obtener algo de la pareja, suelen utilizar estrategias negativas como el ser autoritarias (enojo, gritos, críticas), coercitiva (usa amenazas para conseguir lo que quiere); hace uso de emociones negativas dolorosas que pretendan lastimar a la pareja. También son agresivo-evitantes, son mujeres que se distancian de la pareja, pero no lo dejan, no obstante que en ocasiones su vida pueda estar en peligro.

Trabajo financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT No. IN303809-3

Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica para Adolescentes

Lic. Leticia Del Pilar Vargas Rodríguez y Dr. Joaquín Caso Niebla

Instituto de investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California

Descriptores: Medición, autorregulación académica, adolescentes, validez, confiabilidad

La autorregulación del aprendizaje, proceso que comúnmente hace referencia a procesos afectivos y motivacionales que orientan las estrategias que un estudiante utiliza en la adquisición de nuevos conocimientos, en la forma en que un estudiante organiza, planea y administra de manera intencionada las actividades escolares y el tiempo asignado al estudio, se vincula estrechamente con el rendimiento académico (Lammers et al., 2003; Tuckman, 2003).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la conducta académica de un estudiante puede encontrarse motivada intrínseca o extrínsecamente dependiendo del nivel de autonomía de un individuo o del control que ejerce el entorno sobre su conducta (Ryan & Deci, 2000). Al respecto, algunos estudios señalan que cuando se ha entrenado específicamente a estudiantes a desplegar habilidades de naturaleza autorregulatoria, sus calificaciones escolares tienden a mejorar (Reid, 1997; Tuckman, 2003), aumentan sus habilidades para la comprensión de lectura (Fuchs et al., 2001), de las matemáticas (Ashman & Conway, 1993) y de las ciencias (Nelson, Smith & Dodd, 1992), a la vez que mejora su motivación hacia el estudio (Catello, 2000) y se reducen sus niveles de ansiedad (Sanghvi, 1996) y depresión (Litten, 1999).

Si bien no se ha documentado claramente si la motivación hacia el estudio promueve que los estudiantes le dediquen más tiempo y, posiblemente, echen mano de mejores estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio, se reconoce el efecto positivo que ejerce en el desempeño escolar y las calificaciones escolares (Powell & Arriola, 2003; Shim & Ryan, 1995; Tavani & Losh, 2003).

Se han identificado diversas orientaciones hacia metas que se relacionan con el rendimiento académico en matemáticas, ciencias sociales y lenguaje. Giotto (2002) destaca tres consideraciones importantes: 1) los tipos de orientación hacia la meta que mejor explican el logro académico son aquéllos que se dan por motivos extrínsecos y en los que las metas se establecen mediante procesos que involucran las expectativas de otros, pero que el individuo comparte e interioriza, seguidos de aquéllos que combinan metas tanto intrínsecas como extrínsecas; 2) que los adolescentes establecen metas proximales y distales en igual proporción, 3) y que los tipos de orientación a la meta de los estudiantes se mantienen más o menos estables a lo largo del tiempo. Los hallazgos de estos estudios suponen conexiones entre el tipo de motivación y la realización y dominio de una determinada tarea, y su relación con el rendimiento académico, relación que otros han documentado (Ames, 2002; Pintrich, 2000).

En este contexto surge la necesidad de adaptar y validar una escala que permita evaluar los procesos autorregulatorios involucrados en la conducta académica de estudiantes mexicanos. En lo particular, se propone la aplicación del Cuestionario de Autorregulación Académica a una muestra de estudiantes de educación secundaria de Baja California, como parte de una estrategia evaluativa más amplia instrumentada por la Unidad de Evaluación Educativa de la UABC. Dicha estrategia evaluativa permitirá atender una serie de demandas específicas expresadas por las autoridades educativas de Baja California en torno a la necesidad de identificar aquellos factores que explican los resultados académicos de sus estudiantes en las evaluaciones nacionales, permitiendo contar con información tipo diagnóstica que fundamente la toma de decisiones y oriente la instrumentación de acciones específicas para estudiantes en riesgo de rezago escolar.

Participantes

Participaron en el estudio un total de 480 estudiantes de tercer grado de secundaria de Baja California. Dado el conocimiento que se tiene del Sistema Educativo Estatal se eligieron de manera intencional cinco escuelas ubicadas en tres municipios, en el cual participaron estudiantes de secundarias generales (43.1%), privadas (16.1%) y técnicas (40.8%), cursando sus estudios en el turno matutino (75.1%) y vespertino (24.9%). La muestra quedó conformada por 273 mujeres (56.9%) y 207 hombres (43.1%), con una edad promedio de 14.7. Sus edades fluctuaban entre los 13 y 17 años.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Autorregulación Académica (Deci y Ryan, 2000) cuya versión original se conforma por treinta y dos reactivos con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (muy cierto, cierto, poco cierto, nada cierto). El cuestionario se constituye de cuatro subescalas: 1) regulación externa, la cual supone que la conducta es controlada por el medio exterior en forma de motivación extrínseca; 2) regulación introyectada, la cual hace referencia a la adopción de reglas sin que se trate de una forma de identificación propia; 3) regulación identificada, en la que se acepta el valor de la actividad como importante a nivel personal; y 4) regulación integrada, donde las actividades se realizan de manera autónoma y son reguladas por el individuo mismo (Deci y Ryan, 2000).

En la presente investigación se aplicaron los 32 reactivos de la versión original con modificaciones gramaticales requeridas dadas las características de los estudiantes que participaron en el estudio. Además, se aumentó a cinco las opciones de respuesta. Así los reactivos se apoyaron en una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indeciso, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). Un puntaje alto en la escala representa en el individuo una mayor orientación a la Autorregulación Académica.

La aplicación del presente instrumento se dio en el marco de una estrategia evaluativa integral más amplia. La aplicación de los instrumentos considerados en dicha estrategia evaluativa estuvo a cargo de personal de la Unidad de Evaluación Educativa y de un grupo de estudiantes de la maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC.

El procesamiento de los datos incluyó los siguientes análisis: a) obtención de estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias para conocer el comportamiento de los reactivos que conforman la escala; b) análisis de dimensionalidad (Rasch), a fin de determinar si los reactivos que conforman la escala evalúan el mismo rasgo latente, obteniendo estadígrafos tales como la correlación punto biserial, índices de ajuste y de discriminación; c) análisis factorial exploratorio, para identificar la estructura factorial que subyace a los datos, es decir, las agrupaciones de reactivos observadas al interior de la escala en cuestión; y d) obtención de índices de consistencia interna del instrumento y sus factores.

Resultados

Como procedimiento de rutina previo al análisis de unidimensionalidad se obtuvieron la distribución de frecuencias de cada reactivo así como los estadísticos básicos asociados al conjunto de reactivos que conforman la escala. Posteriormente, se obtuvieron los valores de los estadígrafos de ajuste para los reactivos que conforman el cuestionario, observándose que la totalidad de los reactivos del instrumento presentaron coeficientes de correlación punto biserial superiores a .20, valores aceptables de acuerdo con diversos sistemas de referencia. Por su parte, todos los reactivos satisfacen criterios de bondad de ajuste interno y externo de entre .50 a 1.50 (Linacre, 2007), por lo que se concluye que los ítems del Cuestionario de Autorregulación Académica se comportaron según las expectativas del modelo Rasch Masters. De forma complementaria, al observarse el mapa de Wright y el ordenamiento de los reactivos según su nivel de dificultad, se observa que todos los reactivos registran niveles de .68 a -.72 lógitos.

El análisis factorial exploratorio, mediante el método de componentes principales, registró un agrupamiento inicial de siete factores. Por consideraciones de tipo conceptual, se procedió al agrupamiento de los reactivos en cinco factores que en conjunto explican el 58.60% de la varianza: 13.46% por el factor orientación al logro, 13.17% por el factor recreación en el estudio, 9.07% por el factor orientación al cumplimiento de expectativas del profesor, 7.26% por el factor evitación de culpa y vergüenza y 6.07% por el factor orientación al cumplimiento de expectativas sociales. El presente arreglo dejó sin agrupar al reactivo 32. Finalmente, el análisis de confiabilidad de los 31 reactivos que conforman la prueba arrojó un alfa de .92, mientras que sus factores presentaron valores de .84, .87, .80, .73 y .70.

Conclusiones

La aplicación de este instrumento a una muestra de estudiantes mexicanos de educación secundaria arrojó una estructura factorial con dimensiones distintas a las dimensiones propuestas por sus autores, pero congruentes a los fundamentos de la teoría de la autodeterminación. El agrupamiento de ítems en las dimensiones recreación en el trabajo escolar y evitación de culpa y vergüenza refuerzan la necesidad de reconocer las particularidades del componente afectivo-motivacional que determinan la conducta académica de un estudiante en esta etapa de su desarrollo.

Aunado a lo anterior, las propiedades psicométricas del instrumento resultaron aceptables al presentar un nivel adecuado de varianza explicada así como índices de ajuste, dificultad, discriminación y consistencia interna aceptables, lo que permite la realización de inferencias válidas y confiables que deriven de su aplicación.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ashman, A. & Conway, R. (1993). Teaching students to use process-based learning strategies and problem solving strategies in mainstream classes. *Learning & Instruction*, Vol. 3(2), 73-92.
- Catello, J. (2000). The effect of the R.E.A.L. (Reinvention of Education for Active Learning) classroom experience on motivational orientation among middle school students. *Dissertation Abstracts International*, 60(7-A), 2348.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba, S., Yang, N., McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S., & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial & Special Education*, 22(1), 15-21.
- Giota, J. (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: Long-term relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371.
- Lammers, W., Onweugbuzie, A. & Slate, J. R. (2003). Academic success as a function of gender, class, age, study habits, and employment of college students. *Research in the schools*, 8(2), 71-81.
- Litten, K. (1999). A prevention program design for inner-city, high school adolescents to combat learned helplessness and depression. *Dissertation Abstracts International*, 60(3-B), 1306.
- Nelson, J., Smith, D. & Dodd, J. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science test. *Education & Treatment of Children*, 15(3), 228-243.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104
- Powell, C. L. & Arriola, K. R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African American students. *Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181.
- Reid, E. (1997). Exemplary Center for Reading Instruction (ECRI). *Behavior & Social Issues*, 7(1), 19-24.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sanghvi, C. (1996). Efficacy of study skills training in managing study habits and test anxiety of high test anxious students.

Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 21 (1), 71-75.

Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349.

Tavani, C. M. & Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151.

Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.

Vargas, L. (2009). Adaptación y pilotaje del Cuestionario de Autorregulación Académica. Anteproyecto de tesis. UABC: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Transformaciones de las relaciones de género. El caso de las mujeres ecologistas de Petatlán

Mtro. Misael Sabás Vargas Vázquez

Profesor Asociado "A"

Descriptores: Grupos vulnerables, mujeres, relaciones de pareja, salud, psicología social

El estudio tiene como objetivo analizar las transformaciones y continuidades en las relaciones entre hombres y mujeres de la sierra de Petatlán, Guerrero, a partir de la emergencia de la Organización de Mujeres Ecologistas de la Sierra de Petatlán (OMESP). La OMESSP nace por iniciativa de Felipe Arriaga y Celsa Valdovinos en 2004 –esposos. La organización consta de alrededor de 50 mujeres que radican –la mayoría– en la localidad de El Zapotillal, municipio de Petatlán, asentada en el ejido de La Botella. Las mujeres ecologistas se organizaron con base en una red de relaciones de parentesco (sanguíneo y político) respecto de Felipe y Celsa. Intentamos responder a la siguiente pregunta: ¿de qué formas la existencia de esta organización ha transformado las relaciones entre los hombres y mujeres de la sierra?

Se utilizó la propuesta teórica de Bourdieu (2000: 20) acerca de la división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino y, su relación con lo público y lo privado. Asumiendo la visión de que la mujer es a lo privado como el hombre es a lo público. Para ello, fue indispensable hacer uso de otra noción: espacios de género. La cual permitió un acercamiento a las tareas que tradicionalmente realiza cada género. Mummert (1998: 293) ilustra que estos espacios de género nos permiten dar cuenta de las diferentes formas de articular las esferas pública y privada, intenta expresar aquellos espacios culturalmente designados como propios del hombre, de la mujer. Con base en esta misma noción busqué la visibilidad pública de las mujeres con relación a los aspectos relativos a su bienestar, la salud propia y de su familia, y al mejoramiento de su localidad.

El método utilizado fue el etnográfico, a partir del cual puede realizar observaciones de las actividades de hombres y mujeres y entrevistar a las mujeres integrantes de la OMESSP y familiares de la misma. Las entrevistas se dirigieron a las actividades que realizan las mujeres ecologistas y cómo estas han significado un cambio en relación hombre-mujer. Las actividades analizadas fueron: la reforestación, el cultivo de hortalizas, la educación de los niños en el cuidado del ambiente y, por último, la asamblea de mujeres ecologistas.

Los resultados son los siguientes. En la práctica que lleva a cabo cada familia al plantar su dotación de árboles es reveladora. La mujer se levanta temprano a “echar la tortilla”, de ser posible con ayuda de sus hijas, para que el hombre y su hijo varón mayor partan temprano a plantar los árboles en su propiedad (predio). El proyecto de reforestación los discutieron las mujeres pues primero se necesitaba hablar con los esposos para ver “si les ayudaban, porque ese es un trabajo muy duro”. La organización para las hortalizas es la siguiente: instalación de la malla corrió por cuenta del hombre de la casa, así como también la siembra y el riego de la hortaliza. La relación de la mujer en la hortaliza consiste en la recolección de las verduras y su procesamiento en la cocina para realizar la comida. La concepción que tienen las mujeres de esta actividad es expresada así: “queremos hacer algo también nosotras como mujeres ayudarles a los esposos a que no sea tan pesada la carga de la alimentación”. La educación de los niños en la protección del ambiente es también responsabilidad completa de las mujeres. Son ellas las que pasan el día completo con los infantes. La educación consiste primordialmente en inculcar no tirar basura o recogerla en su defecto, así como el respeto a las plantas y animales. Por otra parte, la creación de la OMESSP generó espacios valiosos para la reunión y convivencia de las mujeres de la localidad. Éstos fueron ganados a fuerza de discusiones y peleas al interior de sus hogares con sus maridos y, al exterior, enfrentándose a burlas públicas. Ahora las mujeres tienen sus propias asambleas de la organización, además de que reciben algunos cursos, como por ejemplo para la elaboración de conservas y de derechos humanos. Sin embargo, su propia organización no trata temas acerca de la localidad –como la administración del sistema de agua potable, problemas agrarios, la implementación de programas de salud o educación y activismo político. Es clave considerar que esta distancia hacia asuntos “no ecologistas”