



# revista mexicana DE PSICOLOGÍA

**Número especial  
Memoria in extenso**

**octubre 2011**

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

**Ansiedad: Revisión Teórica**  
Irene Concepción Carrillo Saucedo  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Se hace una revisión de los síntomas fisiológicos y conductuales, clasificaciones de los trastornos de ansiedad y se revisan las diferentes teorías y tratamientos farmacológicos y psicológicos que han mostrado efectividad en el tratamiento de estos trastornos con base en la Psicología Basada en la Evidencia.

**Sensibilidad a la Ansiedad**  
Samuel Jurado Cárdenas\* y Patricia Edith Campos Coy\*\*  
*Universidad Nacional Autónoma de México\**  
*Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz"\*\*\**

Se detallan los orígenes del constructo Sensibilidad a la Ansiedad que llevaron a la construcción y validación internacional del instrumento psicométrico "Índice de Sensibilidad a la Ansiedad 3". Posteriormente se describe la forma en que los factores que conforman dicha escala (preocupaciones físicas, preocupaciones cognitivas y preocupaciones sociales) se relacionan con la conducta de fumar. Asimismo se describe la forma en que la Taxometría puede ser un nuevo camino para la clasificación de conductas normales y anormales.

**Relación entre la sensibilidad a la ansiedad y la conducta de fumar**  
Cosby Yazbek Quintana Sarmiento, Ma. Guadalupe Vargas, Adolfo Lizarraga Patrón, y Luis Ernesto Ocampo Banda  
*Universidad De Occidente, Campus Mazatlán*

Se describen los resultados de la aplicación de cuestionarios en estudiantes de las siguientes ciudades: Distrito Federal, Pachuca Hidalgo, Aguascalientes, Mazatlán y Ciudad Juárez. Lo anterior con el objetivo de Identificar si existen diferencias en los puntajes de las escalas ISA-3, el Cuestionario de Historia Médica, el Inventario de motivos de dependencia a fumar de Wisconsin, y el SCL-90-R.

**Sensibilización Encubierta para la reducción de la conducta de fumar**  
Sergio Santamaría Suárez  
*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

Se describen los resultados de la aplicación de la técnica Sensibilización Encubierta en grupos pequeños de estudiantes y no estudiantes (de las ciudades: Distrito Federal, Pachuca Hidalgo, Aguascalientes, Mazatlán y Ciudad Juárez) interesados en la reducción de la conducta de fumar. Se utilizó un diseño pretest posttest. Los resultados mostraron que la técnica es efectiva para lograr la reducción de la conducta de fumar.

**Simposio Invitado**  
**Estrategia Evaluativa Integral 2011: factores asociados al aprendizaje. Diseño, validación inicial de instrumentos y resultados preliminares**  
Coordinador del Simposio: Juan Carlos Rodríguez Macías

En junio de 2005, se firmó un convenio mediante el cual se establecen las bases de colaboración y coordinación, a fin de que la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) creara y operara la Unidad de Evaluación Educativa (UEE), con el apoyo del Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California y con la asesoría técnica del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dentro de este marco, los funcionarios del SEE y académicos de la UEE, acuerdan una tarea evaluativa anual. Para este año se determinó desarrollar un conjunto de instrumentos que permitieran dar cuenta de los factores asociados al logro educativo que alcanzaron quienes estaban matriculados en primero, segundo y tercero de secundaria. La primera parte de la estrategia evaluativa consistió en diseñar y desarrollar instrumentos confiables y válidos, que permitan medir los factores asociados al aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que promueve el currículum de la educación secundaria. Dichas herramientas consistieron en: a) seis instrumentos aplicados a los estudiantes a fin de explorar factores personales, escolares y familiares, que pudieran estar asociados a su logro educativo; b) dos instrumentos para evaluar las oportunidades de aprendizaje que brindan los profesores

y directores de sus escuelas; y c) una sección de datos contextuales de los estudiantes. En consecuencia, el estudio evaluativo tuvo como propósito general observar en qué medida el logro diferencial que presentan los estudiantes en las pruebas ENLACE, se encuentra relacionado o no con los factores explorados. El presente simposio recupera la primera etapa de la estrategia evaluativa, y tiene como propósito mostrar el proceso de diseño y validación inicial de los instrumentos, así como la presentación de algunos resultados preliminares. Para lograr dicho cometido lo hemos dividido en dos partes. En la primera, se presentan trabajos sobre el diseño y las propiedades psicométricas de instrumentos que exploran: autoestima de los estudiantes, violencia escolar, exposición a la violencia escolar y gusto por la lectura. En la segunda parte se exponen trabajos sobre: percepciones de los alumnos relacionadas con el gusto por la lectura; el clima escolar y su relación con el rendimiento académico; la alimentación, actividad física y consumo de sustancias; los rasgos personales, académicos y familiares asociados a las actitudes ambientales; y los perfiles de estudiantes de educación secundaria con alto y bajo rendimiento académico en Matemáticas, Español y Formación Cívica y Ética.

### **Propiedades psicométricas de la adaptación de la Prueba de Autoestima para Adolescentes**

Díaz López Carlos David, Caso Niebla Joaquín y Sánchez Ariza Luis Jorge  
*Universidad Autónoma de Baja California*

Al problema de la diversidad de modelos teóricos que fundamentan la operacionalización del constructo "autoestima", se suma el de la existencia de diversos cuestionarios, pruebas y escalas carentes de evidencia que documente la validez y confiabilidad de sus inferencias. A este respecto, Caso (2006) identificó ocho modelos explicativos cuyo contenido, articulación y soporte empírico, les ubica como referentes obligados en el estudio de la autoestima (Bandura, 1977; Bednar, Wells y Petterson, 1989; Coopersmith, 1967; Harter, 1993; Owens, 1995; Perrez y Reicherts, 1992; Pope, McHale y Craighead, 1988; Shavelson, 1976). Estos modelos coinciden en reconocer la organización jerárquica, multidimensional y estable de la autoestima, así como la influencia de las competencias, la historia personal del individuo y el entorno en sus autoevaluaciones. Coinciden también en utilizar a la conducta como el principal referente del individuo en sus autoevaluaciones y que éstas se encuentran afectadas por el intercambio de información que mantienen con el entorno social.

No obstante los postulados enunciados en dichos modelos explicativos no necesariamente han sido sometidos a prueba empírica. La Escala de Autoestima de Rosenberg, el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Auto-percepción de Harter, representan excepciones a esta condición, demostrando su utilidad en la medición de este constructo en diversas poblaciones y sobre todo en contextos internacionales. En México la aplicación de estos instrumentos ha sido poco sistemática, siendo la Prueba de Autoestima para Adolescentes uno de los instrumentos que más se utiliza en la caracterización del constructo en contextos educativos (Caso y Hernández-Guzmán, 2001; Celis, et al., 2005; Caso, Hernández-Guzmán y González-Montesinos, 2011; Jiménez y Yáñez, 2006).

La Prueba de Autoestima para Adolescentes (PAA) (Caso y Hernández-Guzmán, 2001) es un instrumento que considera el componente valorativo de las manifestaciones conductuales, cognitivas y emocionales de la autoestima reconociendo los diversos contextos en los que se desenvuelve el individuo en su desarrollo. La PAA está conformada por 21 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert, agrupados en cuatro factores: Cogniciones sobre sí mismo, Cogniciones de competencia, Relación familiar y Enojo. Los reactivos cuentan con cinco opciones de respuesta (siempre, usualmente, algunas veces, rara vez, nunca) y se califican con 5 la respuesta que implique expresiones relacionadas con una alta autoestima y con 1 baja autoestima. Una calificación alta en la escala, representa una mayor autoestima. La aplicación de este instrumento en contextos educativos ha acumulado evidencia empírica que incluye porcentajes de varianza explicada superior a 54.0%, una estructura factorial estable entre aplicaciones, así como índices de consistencia interna del orden de .88 para la escala y de .85 a .68 para los factores que la conforman (Caso y Hernández-Guzmán, 2001; Caso, 2007).

A pesar de contar con datos que destacan la riqueza conceptual de su estructura factorial, su confiabilidad y porcentajes aceptables de varianza explicada, no existe suficiente investigación que documente sus propiedades psicométricas y su adecuación en muestras de estudiantes de educación secundaria. Por tal motivo, y en el marco de una estrategia evaluativa más amplia, se propuso obtener los parámetros psicométricos de este instrumento en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Baja California.

Participaron 7,940 estudiantes de segundo de secundaria pertenecientes a 86 escuelas de los cinco municipios del estado de Baja California, de los cuales 4,038 eran mujeres (50.9%) y 3,902 (49.1%) hombres. 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.

A fin de explorar la valoración que los estudiantes tienen de sí mismos y de su desempeño como estudiantes, se aplicó una adaptación de la Prueba de Autoestima para Adolescentes conformada por 10 ítems de los factores *Cogniciones sobre sí mismo* y *Cogniciones de competencia* pertenecientes a la escala original. De igual modo, y considerando la edad de los participantes, se redujo a cuatro las opciones de respuesta (siempre o casi siempre, frecuentemente, algunas veces, nunca o casi nunca).

Una vez depurada la base de datos se elaboraron los archivos control y de texto requeridos en los análisis comprometidos. Para la obtención de las propiedades psicométricas de la adaptación de la PAA se realizaron los siguientes análisis: a) análisis de frecuencias y obtención de los estadísticos descriptivos, b) análisis de unidimensionalidad (Rasch-Masters), c) análisis factorial exploratorio (AFE) y d) obtención de índices de consistencia interna (alpha de Cronbach). En el análisis de los datos se utilizaron en distintos momentos los programas SPSS®, Excel®, UltraEdit® y Winsteps®.

Como parte del análisis de unidimensionalidad se observan valores de dificultad de los reactivos en el rango de  $-.97$  y  $.90$  lógitos, mismos que corresponden a los ítems 2 (*Me considero un(a) buen(a) amigo(a)*) y 10 (*Tengo una mala opinión de mí mismo*), respectivamente. Asimismo, se observa que la totalidad de los reactivos que conforman este instrumento cumplen satisfactoriamente el criterio de bondad de ajuste interno y externo (INFIT y OUTFIT) ya que se mantienen dentro del rango de  $.60$  a  $1.40$  (Linacre, 2007), por lo que se considera que los reactivos bajo análisis captan con precisión el rasgo latente para el que fueron diseñados. La totalidad de los reactivos presentan coeficientes de correlación punto biserial mayores a  $.20$ , valores que sugieren la unidimensionalidad de este instrumento.

Posteriormente se realizó el análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de componentes principales (ACP) estableciendo como criterio para la retención de los ítems cargas factoriales superiores a  $.30$ . Se utilizó el método Varimax como método de rotación el cual asume la ausencia de correlación (ortogonalidad) entre los factores emergentes. El análisis arrojó un agrupamiento inicial de los reactivos en tres factores, mismo que fue sustituido por un arreglo de dos factores que aportaba mayor coherencia conceptual y mayor parsimonia. Esta nueva solución factorial explica en su conjunto el  $45.47\%$  de la varianza total, mientras que los factores 1 (*valoración positiva de sí mismo*) y 2 (*valoración negativa de sí mismo*) explican el  $23.27\%$  y el  $22.19\%$  de dicha varianza, respectivamente. El total de los reactivos que conforman este instrumento registran un índice de consistencia interna de  $.71$  mientras que los factores 1 y 2, conformados por 5 ítems cada uno, registraron índices de  $.70$  y  $.68$ , respectivamente.

Los resultados del presente estudio ubican en el centro la discusión el debate registrado al menos en los últimos 40 años entre el carácter unidimensional o multidimensional de la autoestima. A este respecto, el pensamiento dominante versa en torno a la necesidad de reconocer a la autoestima como un constructo multidimensional conformado por un componente social, físico, escolar y afectivo-emocional. Una estructura unidimensional resulta más parsimoniosa que una multidimensional ya que permite simplificar las interpretaciones de las relaciones entre constructos pero se corre el riesgo que al simplificar dicha tarea se excluyan elementos con características esenciales que limiten la relevancia y utilidad de los hallazgos. No obstante, autores como Rosenberg y Coopersmith, han defendido la noción de unidimensionalidad de este constructo que ha permeado y orientado el diseño de sus instrumentos de medición (Caso y Hernández-Guzmán, 2001), mismos que guardan similitudes con la adaptación de la PAA utilizada en el presente estudio.

Los hallazgos de este estudio revelan que la totalidad de los reactivos que conforman la adaptación de PAA miden un sólo rasgo o atributo psicológico. La identificación de dos factores como estructura subyacente al instrumento, representan dimensiones del mismo constructo, en el que los adolescentes hacen ya sea una valoración positiva o negativa de sí mismos y de su desempeño como estudiantes, lo que sugiere un continuo en la medición de este constructo.

Las propiedades psicométricas registradas por la adaptación de la PAA para estudiantes de educación secundaria son aceptables, explicando porcentajes de varianza similares por los factores *Valoración positiva de sí mismo* y *Valoración negativa de sí mismo*, con respecto a los primeros dos factores de la versión original de este instrumento (*Cogniciones sobre sí mismo* y *Cogniciones de competencia*). De igual modo, los índices de consistencia interna que presentan dichos factores son aceptables.

Los resultados de este estudio constituyen una aportación importante y significativa a la medición del constructo en estudiantes mexicanos de educación secundaria. Asimismo, las propiedades psicométricas de esta adaptación, producto de su aplicación a estudiantes más jóvenes, utilizando un menor número de reactivos e involucrando a una muestra

considerable de estudiantes, se suman a la evidencia empírica acumulada en torno a la validez y confiabilidad de este instrumento.

- Caso, J. (2000). Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caso, J. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. (2001). ¿Son contextos medioambientales los que definen las dimensiones de la autoestima en niños y adolescentes?. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 229-237.
- Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. (2001). Medición de la autoestima en estudiantes de educación media superior.
- Caso, J. (2006). Modelos explicativos de la autoestima. Memorias del XIV Congreso Mexicano de Psicología. Puerto Vallarta, México.
- Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. y González-Montesinos, M. (2011). La prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10(2), 525-533.
- Celis, M., Medina-Mora, P., Caso-Niebla, J., Osorno, P. y Martínez-Stack, J. (2005). Alumnos con rezago escolar en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. Memorias del I Congreso Nacional de Orientación Educativa. UNAM: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.
- Jiménez, J., Yáñez, S. (2006). Medición de la autoestima en estudiantes de secundaria. Memorias del XIV Congreso Mexicano de Psicología. Puerto Vallarta, México.
- Linacre, J. M. (2007). *Winsteps (Version 3.62.3)* [Computer software]. Chicago: Winsteps.com

Descriptores: autoestima, adolescentes, medición, validez, confiabilidad

### **Evidencia de validez de la adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-R) para adolescentes mexicanos**

Díaz López Karla María, Caso Niebla Joaquín y Contreras Niño Luis Ángel  
*Universidad Autónoma de Baja California*

La violencia en las escuelas se ha convertido en una de las principales problemáticas en la educación secundaria (Benítez y Justicia, 2006; Díaz-Aguado, 2005; Cerezo, 2001), al grado en que el clima de convivencia en los centros escolares sea considerado una de las variables que mayor impacta la calidad de la enseñanza (Garaigordobil y de Galdeano, 2006; Trianes, et al., 2006). En México, se ha documentado que alrededor del 25% de los estudiantes de educación secundaria participan en actos de violencia (INEE, 2007).

La violencia escolar es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a ocupar un lugar central en las agendas de investigación en los países más desarrollados. Actualmente dicho interés se ha generalizado en los países latinoamericanos como consecuencia del incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas, particularmente en la educación secundaria, y que involucra tanto a estudiantes como docentes (INEE, 2007). La investigación realizada en nuestro país que ubica a la violencia escolar como objeto de estudio es aún incipiente, siendo las dificultades asociadas con la operacionalización y medición de este constructo una de las limitaciones que mayor atención requiere. Así, no sorprende que buena parte de los instrumentos utilizados para este propósito no cumplan con estándares de calidad psicométrica requerida que permitan realizar inferencias válidas y confiables (Furlong, Morrison, Cornell, y Skiba, 2004).

Entre los instrumentos que mayor aceptación tienen en la actualidad para la medición de este constructo se encuentra el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R) (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011), instrumento que ha sido aplicado a muestras de estudiantes españoles de educación secundaria y cuyas propiedades psicométricas se encuentran ampliamente documentadas. El CUVE-R es un instrumento de autoinforme dirigido a estudiantes de educación secundaria, el cual mide la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados tanto por estudiantes como por profesores. El marco referencial del CUVE-R concibe a la violencia escolar como aquellas conductas intencionadas con las que se causa un daño o perjuicio (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). El CUVE-R explora cinco dimensiones: violencia física, violencia verbal, exclusión social, interrupción en el aula y violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

La primera de estas dimensiones, *violencia física*, se refiere a la presencia de algún tipo de contacto material para producir daño, misma que puede manifestarse de manera directa (violencia física directa) a través del contacto directo

sobre la víctima, o indirecta (*violencia física indirecta*), cuando se causa daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). La dimensión *violencia verbal* se refiere al daño que se causa mediante la palabra. La dimensión *exclusión social* incluye actos de discriminación y de rechazo por motivos que pueden ser diversos, como el rendimiento académico (Estell et al., 2009), la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel (Pachter, Bernstein, Szalacha y Coll, 2010); o el aspecto físico (Farrow y Tarrant, 2009). La dimensión *disrupción en el aula* se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesorado impartir su clase y al resto de compañeros interesados en seguirla (Hulac y Benson, 2010) Finalmente, la dimensión *violencia a través de las TIC* incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e Internet (Tokunaga, 2010).

Así, ante la necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables, como punto de partida para la caracterización de este fenómeno en las escuelas mexicanas, surge la necesidad de adaptar, pilotear y documentar las propiedades psicométricas del *Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado* (CUVE-R), producto de su aplicación a una muestra de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de Baja California.

Participaron 405 estudiantes de entre 11 y 14 años de edad, pertenecientes a los tres grados de educación secundaria, tanto del turno matutino como vespertino, en las modalidades general, técnica, privada y telesecundaria, de los municipios de Ensenada, Mexicali y Tijuana de la entidad. Las escuelas fueron seleccionadas de manera intencional.

Para la recolección de los datos se aplicó una adaptación del *Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado* (CUVE-R), conformada por 31 enunciados tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. En el cuestionario los estudiantes deben señalar la frecuencia del incidente violento presentado en cada reactivo mediante las opciones *nunca* (1), *ocurre pocas veces* (2), *algunas veces* (3), *muchas veces* (4) o *siempre* (5). Los resultados de los análisis realizados al instrumento en población española (Álvarez-García et al., 2011), han identificado la existencia de un modelo de ocho factores: Violencia de profesorado hacia el alumnado, violencia física directa entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal entre estudiantes, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación, explicando en su conjunto el 51.24% de la varianza y registrando coeficientes *alpha de Cronbach* del orden de .926 para es cuestionario en su conjunto y de .672 a .875 para los factores que lo conforman (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pianda, 2006).

La aplicación de este instrumento formó parte de una estrategia evaluativa más amplia instrumentada por la *Unidad de Evaluación Educativa* en de la UABC la que se realizaron las siguientes actividades: a) adaptación del CUVE-R; b) incorporación del cuestionario a la batería de instrumentos; c) capacitación del grupo de responsables de la aplicación del instrumento; d) pilotaje del instrumento; e) captura de las respuestas de los estudiantes en una base de datos en el programa estadístico SPSS; y f) realización de los análisis estadísticos pertinentes para la obtención de las propiedades psicométricas.

Como parte del análisis de los datos, se obtuvieron las distribuciones de las frecuencias de la totalidad de los reactivos así como la estadística descriptiva básica de cada reactivo (número de casos analizados, media, desviación estándar y correlación punto biserial). Posteriormente, con la finalidad de determinar si los reactivos que conforman la escala evalúan el mismo rasgo latente, se realizó el *análisis de unidimensionalidad (Rasch-Masters)* del instrumento, documentando los niveles de dificultad, de ajuste y de discriminación de cada ítem. Además, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de componentes principales. Finalmente se obtuvo el índice de consistencia interna (*alpha de Cronbach*) para el cuestionario y sus factores.

Los reactivos que conforman el cuestionario registran medias aritméticas de entre 2.17 y 3.89, siendo el reactivo 31 (*Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras*) el reactivo con el puntaje promedio más bajo, y el reactivo 1 (*El alumnado pone sobrenombres molestos a sus compañeros o compañeras*) el que registra la media más alta.

Por otro lado, se obtuvieron los valores de los estadígrafos de ajuste para los reactivos que conforman el cuestionario, observándose que los 31 reactivos presentan correlaciones punto biserial superiores a .20, valores aceptables de acuerdo con diversos sistemas de referencia, sugiriendo así la unidimensionalidad del cuestionario (Tristán y Vidal, 2006). El análisis de unidimensionalidad también permitió observar que 30 de los 31 reactivos cumplen de manera satisfactoria el criterio de bondad de ajuste interno y externo, con lo cual se infiere que en general los niveles de dificultad registrados en las afirmaciones del cuestionario son acordes a los niveles de aceptación y rechazo de dichas expresiones por parte de los encuestados. Solamente el reactivo 23 (*Los profesores insultan a los alumnos*) no cumplió con los

niveles de ajuste requeridos. Los reactivos del cuestionario registran niveles de dificultad que oscilan entre .43 y -.94 lógitos.

El análisis factorial exploratorio, mediante el método de componentes principales con rotación Varimax, registró un agrupamiento inicial de seis factores. Debido a que se presentaron dificultades de orden conceptual, se optó por el agrupamiento de los reactivos en cinco factores mismos que en su conjunto explican el 51.27% de la varianza: 31.11% por el factor violencia entre alumnado y profesorado, 8.97% por el factor violencia y disrupción en el aula entre compañeros, 4.01% por el factor violencia del profesorado hacia el alumnado, 3.64% por el factor violencia verbal entre alumnos, y 3.52% por el factor violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Finalmente, el análisis de confiabilidad de los 31 reactivos que conforman el instrumento arrojó un *alfa de Cronbach* de .925, mientras que sus factores presentaron valores de .826, .806, .757, .716 y .538.

La agrupación de los reactivos que derivó de la aplicación del instrumento a una muestra de estudiantes mexicanos de educación secundaria resultó ser congruente con el marco conceptual propuesto por los autores del CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011). A diferencia de la estructura original documentada por dichos autores, constituida por ocho factores, los resultados de este estudio revelaron una solución factorial de cinco agrupaciones de reactivos, con el mismo porcentaje de varianza explicada y con índices de consistencia interna muy parecidos a los documentados en esa versión.

La evidencia de validez y confiabilidad de la presente adaptación del CUVE-R para muestras de estudiantes mexicanos, representa el primer paso con miras a la caracterización de las diversas expresiones de la violencia en contextos educativos. Los estudios subsecuentes deberían considerar tanto la obtención adicional de evidencia de validez de constructo en muestras más amplias utilizando procedimientos estadísticos tales como el análisis factorial confirmatorio, así como la caracterización de la violencia entre alumnos, entre alumnos y profesores, de conductas disruptivas en el aula y de expresiones de violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación, tales como el teléfono, Internet y las redes sociales.

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pianda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35- 56.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de violencia escolar Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. Consultado en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1146>
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P. y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150.
- Farrow, C.V., y Tarrant, M. (2009). Weight-based discrimination, body dissatisfaction and emotional eating: The role of perceived social consensus. *Psychology & Health*, 24(9), 1021-1034.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Cornell, D. G. y Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 5-12.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía entre niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Hulac, D. H. y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention Clinic*, 45(4), 257-262.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina Violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE. Consultado en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/3448>
- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A. y Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work*, 35(1), 61-70.
- Trianes, M.V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Manual de fórmulas de correlación*. México: Trafford.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyber bullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

Descriptores: Violencia, medición, validez, adolescentes, educación secundaria.

## **Análisis comparativo de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Exposición a la Violencia Escolar en muestras de adolescentes mexicanos y españoles**

López Ortega Mónica, Caso Niebla Joaquín y Rodríguez Macías Juan Carlos  
*Universidad Autónoma de Baja California*

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como “el uso intencional de fuerza física o poder, ya sea real o como amenaza, contra uno mismo, contra otro, o contra algún grupo o comunidad, el cual resulte, o tenga alta probabilidad de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privación” (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 2005a).

En lo que respecta a la violencia en contra de los niños y adolescentes, éste es un fenómeno universal que prevalece en todas las sociedades, sin embargo su manifestación varía dependiendo del contexto económico, social y cultural en que tenga lugar (Green, 1991; Tenney-Soeiro y Wilson, 2004). Si bien los niños son especialmente vulnerables a la violencia física, sexual, psicológica y emocional al interior de sus hogares (Frederickson, 1999; Myers *et al.*, 2002), los adolescentes sufren más actos violentos en el contexto escolar, mediante expresiones de intimidación, hostigamiento y agresión física entre alumnos, acciones que pueden tener efectos inmediatos y a largo plazo en su salud física y mental así como en la capacidad para establecer relaciones sociales con otras personas (Green, 1991; Boulton y Underwood, 1992; National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 2005a; 2005b).

Una de las dificultades asociadas al estudio de la violencia escolar, no exclusiva de nuestro país, radica en el hecho de que no se cuentan con instrumentos adaptados y/o validados con niños y adolescentes y que incorporen particularidades de su entorno social, familiar y escolar y de contextos específicos tales como la comunidad, la casa, la escuela y la interacción con la televisión (Brandt, Ward, Dawes y Flisher, 2005). También es común que algunos de estos instrumentos sólo se apliquen a pequeña escala y por consiguiente no se encuentren documentadas sus propiedades psicométricas

El Cuestionario de Exposición a la Violencia (CEV), desarrollado por Orue y Calvete (2010), es una alternativa válida y confiable que ha permitido caracterizar la exposición a la violencia escolar en contextos educativos españoles. Este instrumento explora diversas modalidades, tipos de exposición y distintos contextos en que pudiera tener lugar la violencia. El CEV registra propiedades psicométricas aceptables, producto del análisis de su estructura factorial y de la obtención de índices de consistencia interna de sus escalas. El análisis confirmatorio de la estructura teórica que lo fundamenta muestra índices aceptables de ajuste (RMSEA= 0.067, NNFI= .92, CFI= .93) y los siete factores que lo conforman, tanto en el componente de observación como el de victimización, presentan coeficientes  $\alpha$  de Cronbach del orden de .71 a .80 (Orue y Calvete, 2010). Por parte, los factores de segundo orden registran coeficientes  $\alpha$  de Cronbach de .80 a .86 para los factores exposición en el colegio, exposición en el vecindario y exposición en casa (Orue y Calvete, 2010).

Con base en lo anterior y con la finalidad de contrastar la estructura factorial del CEV producto de su aplicación en muestras españolas, así como de documentar sus propiedades psicométricas como resultado de su aplicación en una muestra de estudiantes mexicanos de educación secundaria, se propone el presente estudio.

La muestra quedó conformada por 480 alumnos pertenecientes a doce grupos de cuatro escuelas secundarias de los municipios de Ensenada, Tijuana y Mexicali, del estado de Baja California. El procedimiento de muestreo fue intencional y no probabilístico. Entre sus principales características se encuentran: a) 47.7% mujeres y 52.3% hombres; b) edades fluctuando entre los 12 y 17 años (con una edad promedio de 13.6 años); c) 54.4% pertenecientes al municipio de Ensenada, 18.4% a Mexicali, y 27.2% a Tijuana; d) 40.2% inscritos en secundarias generales, 27.2% en secundarias técnicas, 19.6% en secundarias privadas, y 13% en telesecundarias; y e) 86.6% inscritos en el turno matutino y el 13.4% en el turno vespertino.

Los participantes en este estudio respondieron al Cuestionario de Exposición a la Violencia (CEV), cuestionario desarrollado por Orue y Calvete (2010) el cual evalúa la exposición a la violencia física y verbal (así como la amenaza



de ambas) que experimentan niños y adolescentes en cuatro contextos inmediatos: casa, calle, escuela y televisión (en este caso únicamente se hace referencia a la observación de violencia). El cuestionario está conformado por 21 ítems, nueve de ellos relativos a la exposición directa o victimización y los doce restantes relacionados a la exposición indirecta, donde los evaluados únicamente fueran testigos de violencia. El cuestionario se responde a través de una escala tipo Likert, de cinco puntos que va desde *nunca* hasta *todos los días* (Orue y Calvete, 2010). Como parte del procedimiento de adaptación del instrumento se modificaron algunas palabras reconociendo diferencias culturales entre las dos poblaciones que podrían no ser entendidas por los estudiantes de Baja California.

A fin de atender el propósito del presente estudio se siguió la ruta analítica propuesta por Orue y Calvete (2010) en la validación del CEV con estudiantes españoles. Como primer paso, y mediante el modelamiento de ecuaciones estructurales, se obtuvo el modelo de medida del instrumento asumiendo la existencia de 21 ítems agrupados en 7 factores de primer orden. El resultado de este análisis revela índices de ajuste por debajo de los referidos en su investigación y por debajo de los niveles aceptables de acuerdo con diversos sistemas de referencia. Por tal motivo se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio que permitiera entrever la estructura factorial subyacente al instrumento. Para ello, se utilizó el método de componentes principales como método de extracción y varimax como método de rotación, asumiendo ortogonalidad entre sus factores. La solución inicial identificó cinco factores que en conjunto explican el 61.90% de la varianza: 16.83% explicada por el factor 1, 16.09% por el factor 2, 12.75% por el factor 3, 8.43% por el factor 4 y el 7.81% por el factor 5. Por su parte el análisis de consistencia interna del instrumento presenta un coeficiente alpha de .870 para la escala total y de .858, .824, .767, .653 y .658 para los factores que lo conforman.

En lo que respecta a la constitución de los cinco factores, el factor 1 agrupó a aquellos reactivos que exploran la exposición a la violencia en el contexto familiar; el factor 2 a eventos y situaciones que tienen lugar tanto en la calle y en la escuela que implican exposición a la victimización; el factor 3 agrupa situaciones que implican ser testigo de actos de violencia en la escuela y en la calle; el factor 4 se refiere exclusivamente a la exposición a la violencia mediante la observación de violencia en la programación de la televisión; y el factor 5 incluye afirmaciones relacionadas con ser testigo de violencia en la calle.

En su estudio, Orue y Calvete (2010) proponían una estructura del CEV representada por un modelo jerárquico en el que siete factores de primer orden (observación de violencia en el colegio, el vecindario, la casa y la televisión, por un lado; y victimización en el colegio, el vecindario y en la casa, por otro), subordinados a tres factores de segundo orden los cuales hacen referencia a cada uno de los contextos en los que se presentan actos, eventos o situaciones violentas. Dicha estructura no fue confirmada por el presente estudio lo que podría sugerir lo siguiente: a) que existen particularidades en el contexto mexicano, y en particular en Baja California, que sugieran adecuaciones al modelo teórico propuesto por los autores, producto de la aplicación de este instrumento a una muestra de estudiantes españoles, originarios del País Vasco; b) que las diferencias en el tamaño y en las características de la muestra expliquen esta falta de correspondencia en los índices de ajuste obtenidos (en el caso español la muestra quedó conformada por 1896 estudiantes, con un rango de edad de 8 a 17 años, con una edad promedio de 12.0 años y donde 6 de cada 10 estudiantes realizan sus estudios en centros escolares privados); c) o que se haya registrado alguna variación con respecto al procedimiento estadístico original que expliquen los resultados (por ejemplo el haber utilizado AMOS y no LISREL, como en el estudio original).

Con respecto a las diferencias culturales que pudieran ayudar a comprender de mejor forma los resultados observados, es importante destacar que el haber utilizado la palabra *calle* para sustituir la noción de *vecindario*, de la versión original, pudo haber sido entendida por los estudiantes de manera distinta, y evocado procesos cognitivos y afectivos también distintos.

Aún reconociendo que la versión original del CEV cuenta con bases teóricas y empíricas sólidas, existen aspectos que deben ser atendidos para su adaptación en el contexto educativo mexicano. Los estudios subsecuentes habrán de atender puntualmente las recomendaciones emitidas por la International Testing Commission para la adaptación de instrumentos de medición psicológica y educativa (ITC, 2011).

Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.

Brandt R., Ward C.L., Dawes A. y Flisher A.J. (2005). Epidemiological measurement of children's and adolescent's exposure to community violence: Working with the current state of the science. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 327-342.

Frederickson, D. (1999). Maltreatment of children. *Journal of Child and Family Nursing*, 2, 393–401.

Green, A.H. (1991). Child physical abuse. *Textbook of Child, Adolescent Psychiatry* (ed. J.M. Wiener), 477–485. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, American Psychiatric Press, Washington, DC, USA: American

Psychiatric Press.

- International Test Commission (ITC) (2011). *Guidelines for Test Adaptation Checklist*. Documento de trabajo. 30 de junio de 2011.
- Myers, J.E.B., Berliner, L., Briere, J., Hendrix, T., Jenny, C. y Reid, T. (2002). *APSAC Handbook on Child Maltreatment*. Sage, Thousand Oaks, CA, USA.
- National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information (2005a) *Long-term Consequences of Child Abuse and Neglect*.
- National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information (2005b) *Child Maltreatment 2003. Summary of Key Findings*.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 279-292.

Descriptores: violencia, medición, adolescentes, educación secundaria.

### **Desarrollo y pilotaje de una escala para evaluar el gusto por la lectura en estudiantes de secundaria del estado de Baja California**

Castañeda Sánchez Cristian Ernesto, Contreras Niño Luis Ángel y Caso Niebla Joaquín  
*Universidad Autónoma de Baja California*

La lectura, según la define el Canadian Council of Learning (2007), es una actividad en la que interactúan lector, texto, propósito y el contexto antes, durante y después de haber llevado a cabo la acción de leer.

Por su parte, la actitud hacia la lectura es entendida por Swalander y Taube (2006) como una disposición a responder de manera favorable o desfavorable hacia la lectura. La actitud hacia la lectura es un factor determinante en el rendimiento en esta actividad académica y, en general, afecta el éxito final que puede tener un alumno en la instrucción (Lipson y Wixson, 1992; Bettelheim y Zelan, 1981; Richek, Lista y Lerner, 1989, citados por Kush y Watkins, 1996).

Stockmans (2004), establece que la actitud hacia la lectura es un constructo tridimensional relacionado con las consecuencias de la lectura de ficción como actividad libre. Así existen tres funciones de la lectura como dimensiones distintas de la actitud hacia la lectura: Goce; que son creencias referidas al placer derivado de la lectura de ficción, al entrar en otro mundo y experimentar vicariamente una aventura; Fuga; es decir, creencias de que la lectura de ficción es un medio para relajarse y olvidar preocupaciones personales; y Utilidad o desarrollo propio; o sea, creencias respecto al valor otorgado a la lectura de ficción para lograr éxito educativo o vocacional, para manejar la propia vida o para comprenderse a sí mismo, a otros y/o a la vida en general.

Algunas acciones que promueven las actitudes positivas hacia la lectura son:

- La lectura recreativa: Allen, Cipielewski y Stanovich (1992) encontraron que este tipo de lectura tenía un impacto fuerte en la lectura académica, ya que los alumnos que leen más por diversión lo hacen más a menudo. Otro hallazgo es el que reporta Stockmans (1999), quien indica que este tipo de lectura está fuertemente correlacionada con la frecuencia con que se hace, mientras que la lectura utilitaria no lo está. Deci y Ryan (2000) catalogan la lectura por placer dentro de la motivación intrínseca. McKenna, y Kear (1990) han realizado estudios en los que es notorio cómo las actitudes hacia la lectura recreativa en los primeros grados de la educación elemental son positivas sin tomar en cuenta la capacidad. Conforme avanzan los alumnos en sus estudios elementales, la actitud hacia la lectura se reduce. Kruistum, Rooijen, Leseman y Haan (2009) encontraron que los estudiantes en riesgo con antecedentes educativos limitados difícilmente leen con fines de entretenimiento, sino porque tienen que hacerlo.
- La influencia del hogar, la escuela y la comunidad: algunos factores constituyen una base común de características asociadas a los resultados positivos en lectura, tales como disponibilidad de libros desde temprana edad, lectura frecuente, disposición de espacios y oportunidades para la lectura y la actitud positiva de los padres y otros modelos y conversaciones frecuentes entre padres e hijos. En un estudio realizado por Bintz (1993, citado por Nickoli, Hendricks y Hendricks, 2004) los estudiantes de secundaria identificaron la presencia de modelos positivos (padres, abuelos, hermanos, amigos, vecinos, parientes) como uno de los factores responsables de su amor por la lectura. Bintz reporta que estos modelos funcionales crearon “familias lectoras” o “comunidades de lectores”, cuyos miembros valoran y apoyan la lectura. Spiegel (1994, citado por Nickoli, et al, 2004) informó que lo que hacen los padres en sus hogares (su entorno de literacidad) afectó significativamente el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura en sus hijos. Según Spiegel, entornos domésticos de literacidad incluyen, entre otras cosas, objetos (libros, periódicos, lápices, papel, cartas,

correo basura) y eventos (leer a los niños). Kubis (1994) concluyó en su estudio que los estudiantes atribuyen su actitud positiva hacia la lectura a una persona o un evento significativo. Un factor importante son los roles modelo como padres, abuelos, amigos, vecinos... para que se despierte el amor a la lectura. (Blintz, 1993).

- Alimentar el aspecto emotivo: En la actualidad muchos profesores se siguen resistiendo a la declaración de que la actitud es importante. Incluso, en los recientes énfasis en la mejora de la competencia lectora, se ignora la parte afectiva. Athey (citado por McKenna y Kear, 1990) sugiere que una de las razones de esta resistencia es la dificultad en la medición de algunas variables que implican este aspecto, además de la difícil conceptualización, medición y dirección instruccional. Sin embargo, la Comisión de Lectura (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985) indica que algo necesario para convertirse en un lector hábil es aprender que el material puede ser interesante. Al respecto, Smith (1988, citado por McKenna y Kear) dice que "la respuesta emocional es la primera razón por la que un lector lee y el 'no lector' no lee" (p. 177).

En nuestro país, como parte de la estrategia evaluativa integral operada en 2011 para la educación secundaria por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) de la Universidad Autónoma de Baja California, se decidió aplicar una escala que midiera el gusto por la lectura.

La inclusión de esta escala obedeció a que en años anteriores se aplicaba a los estudiantes un ítem que medía el gusto por la lectura de los alumnos. Una vez obtenidos los resultados se correlacionaban con los que arrojaba la prueba ENLACE y en un análisis de grupos contrastados se observó sistemáticamente que cerca del 70% de la calificación en las pruebas ENLACE de matemáticas, español y otras podía ser predicha por este ítem, ya que los alumnos que decían que les gustaba mucho leer eran aquellos cuyas calificaciones de las pruebas ENLACE eran más altas que el resto de sus compañeros. Por el contrario, los alumnos que manifestaban no gustarles nada leer, obtenían las calificaciones más bajas en las pruebas ENLACE.

Por presentarse este fenómeno de forma sistemática durante varios años, se propuso explorar con más detalle, mediante una escala específica, las dimensiones del gusto por la lectura, para hacerlas explícitas y observar cuáles de ellas tienen mayor valor predictivo del logro académico.

De esta manera, los propósitos del presente estudio fueron desarrollar una escala de gusto por la lectura y pilotearla con una muestra de alumnos de secundaria, a fin de obtener evidencias iniciales de su calidad psicométrica.

La muestra de estudiantes que respondió la escala en el pilotaje fue de 409 alumnos de secundaria, mismos que presentaron diferentes condiciones. Así, pertenecían a los tres municipios más poblados del estado de Baja California: Mexicali, Tijuana y Ensenada. Las escuelas que fueron seleccionadas para el pilotaje corresponden a diferentes modalidades de secundaria: general (40.1%), técnica (27.1%), privada (19.6%) y telesecundaria (12.7%). La muestra incluyó 141 estudiantes de primero de secundaria, 138 de segundo y 130 de tercer grado.

Para la construcción del instrumento se consideró elaborar una escala tipo Likert para evaluar las principales dimensiones que se reportan en la literatura especializada, mismas que se mencionaron al principio de este trabajo. En particular, se tradujeron y adaptaron ítems de las versiones que fueron dadas a conocer de manera pública de las escalas correspondientes a dichos modelos conceptuales. Así, las dimensiones en que se organizaron los ítems fueron: el gusto por la lectura en general (se refiere al ítem original que aplicó la UEE en años anteriores, el cual ofrece 4 opciones de respuesta), la frecuencia de la actividad lectora (6 ítems, con 7 opciones de respuesta), el interés y gusto por la lectura (11 ítems, con 4 opciones de respuesta), la frecuencia de la lectura digital (8 ítems, con 7 opciones de respuesta) y la posesión de libros (6 ítems, con 5 opciones de respuesta).

Además de los ítems de la escala, en la evaluación se incluyeron otros que exploraron aspectos diferentes pero relacionados; como las razones por las que se lee o no se lee, y los tipos de lectura preferida, así como variables del contexto personal, familiar y escolar de los estudiantes, particularmente en cuanto al contexto de literacidad.

Los resultados obtenidos tras aplicar la escala muestran que el instrumento presentó buenas propiedades psicométricas. En cuanto a la escala, la media de adscripción de los estudiantes a lo que indagaban los ítems fue de 2.68; el coeficiente de consistencia interna (alfa) estimado fue de .84, y la correlación ítem-total promedio fue de .42.

Respecto a los ítems del instrumento, con excepción de uno de ellos que tuvo una correlación ítem-total (rit) de .15, los demás ítems presentaron las siguientes correlaciones ítem-total:

04 ítems con rit entre .26 y .30  
05 ítems con rit entre .31 y .38  
16 ítems con rit entre .40 y .49  
06 ítems con rit entre .52 y .57

Estos resultados muestran que, en casi todos los ítems, los estudiantes que expresaron una actitud más favorable sobre lo que afirmaba cada ítem, también tuvieron una actitud general hacia la lectura más favorable; y que los alumnos quienes mostraron una actitud menos favorable en el ítem tuvieron una actitud general hacia la lectura menos favorable en la escala completa.

En consecuencia, los resultados de este estudio psicométrico fundamentaron proceder a analizar con confianza los resultados de la aplicación de la escala, lo cual se reporta en otro trabajo (Viveros, Contreras y Rodríguez, 2011).

- Allen, L., J. Cipelewski, and K. E. Stanovich. 1992. Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology* 84(a4): 489–503.
- Anderson, R., Elfreda H. Hiebert, A. Scott, and Ian A. G. Wilkinson. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: US Department of Education. The National Institute of Education.
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36, 604-615.
- Canadian Council of Learning (2009). Why boys don't like to read: gender differences in reading achievement. *Lessons in Learning*. Recuperado de: [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02\\_18\\_09-E.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_18_09-E.pdf)
- Cueto, S., Andrade, F., y León J. (2002). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, escritura, matemática, lenguas indígenas. Recuperado de: [http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos\\_89.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_89.pdf)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Kruistum, C.J. van, Rooijen, M. van, Leseman, P.P.M. & Haan, M.J. de (2009). *Adolescents' leisure time reading: Why the rich become richer and the poor become poorer*. Ponencia presentada en EARLI Conference 2009: Amsterdam.
- Kubis, M. (1994). The relationship between home literary environments and attitudes toward reading in ninth-graders. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385822)
- Kush, J. y Watkins, M. (1996). Long term stability of children's attitude toward reading. *The Journal of Educational Research*. Recuperado de: [http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading\\_Atitudes\\_Kush\\_Watkins\\_1996.pdf](http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading_Atitudes_Kush_Watkins_1996.pdf)
- Low, G. y Chaudhry, A. S. (2009) An Analysis of Reading profile of generation X in Singapore. *Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice*. Recuperado de: [http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/dspace/bitstream/2241/102559/1/Track-C\(2\)\\_1.pdf](http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/dspace/bitstream/2241/102559/1/Track-C(2)_1.pdf)
- McKenna, M. C. y Kear, D. (1990). Measuring attitude toward Reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*. Recuperado de: [http://web.unbc.ca/~chasteac/692\\_files/pdf%20files/ERAS\\_Reading%20Teacher.pdf](http://web.unbc.ca/~chasteac/692_files/pdf%20files/ERAS_Reading%20Teacher.pdf)
- Metsala, J. (Ed.). (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher* 50. Recuperado de: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ533989&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ533989](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ533989&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ533989)
- Nickoli, A. Hendricks, C. y Hendricks, J. (2004). Understanding the relationship between attitudes toward reading and home literary environment. Recuperado de: [http://www.americanreadingforum.org/Yearbooks/04\\_yearbook/pdf/NickoliHendricks](http://www.americanreadingforum.org/Yearbooks/04_yearbook/pdf/NickoliHendricks)
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Stokmans, M. (2004). Opportunity cost affects leisure activities: an illustration of reading fiction. *Cross-fertilization between economics and psychology. Proceedings on CD-rom of the SABE/IAREP 2004 Conference*, Philadelphia: LeBow. <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=39553>
- Swalander, L. y Taube, K. (2007) Influence of family based of prerequisites, reading attitude, and self – regulation on reading ability. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X0600004X>
- Viveros, M. J. P, Contreras, L. A. y Rodríguez, J.C., (2011). *Percepciones de los alumnos de escuelas secundarias del estado de Baja California relacionadas con el gusto por la lectura*. Ponencia presentada en el XIX Congreso Mexicano de Psicología. Cancún, México. 19, 20 y 21 de octubre de 2011.

Descriptores: gusto por la lectura, escalas de actitud, análisis psicométrico

## **Percepciones de los alumnos de escuelas secundarias del estado de Baja California relacionadas con el gusto por la lectura**

Viveros Riquelme María José, Contreras Niño Luis Ángel y Rodríguez Macías Juan Carlos  
*Universidad Autónoma de Baja California*

Son numerosos los estudios sobre rendimiento que ponen de manifiesto la relación que existe entre variables personales del alumnado y el éxito académico. Devine (1989) plantea que la motivación es un factor clave en la comprensión de los estudiantes del texto escrito. El lector debe querer comprender. Cuando los estudiantes están motivados prestan atención al texto y al mensaje que está enviando a fin de construir el significado. Asimismo, la actitud hacia la lectura cumple un papel fundamental en el desarrollo y el uso de las habilidades lectoras a lo largo de toda la vida. Richek, Lista y Lerner (1989) afirman que: "el éxito final de la instrucción se encuentra fuertemente influido por actitud lectora" (p.20).

Referente a la motivación, Mucherah y Yoder (2008) examinaron la motivación de los estudiantes para la lectura (6 ° y 8 ° grado) y observaron que la lectura por placer se asocia positivamente con dominio en la lectura, pero no encontraron dicha asociación entre lectura y aptitud para la lectura por motivos utilitarios. Hay evidencias de que la lectura por placer está fuertemente correlacionada con la frecuencia de lectura, mientras que la lectura utilitaria no lo está (Stalpers 2005; Stokmans 1999).

Por otra parte, los teóricos han asociado la actitud lectora con factores demográficos como: género (Mullis y Jenkins, 1990), edad (Martin, 1984), ver televisión (Martin, 1984) y el uso de la computadora e internet (Huysmans et al. 2004), por mencionar algunos. Con respecto al género y la edad, estudios empíricos muestran que las niñas tienden a tener actitudes más favorables hacia la lectura que los niños (Downing y Che, 1982), y los niños menores tienden a mostrar actitudes más positivas que los niños mayores. (Alexander y Filler, 1976; Barnett y Irwin, 1994; Guthrie y Greaney, 1991; Mikulecky, 1976; Smith, 1990; Swanson, 1985) Por otra parte, el ver televisión y el uso de la computadora tiene un efecto sobre la reducción de la actividad en lectura (Huysmans et al. 2004), lo cual podría influir en una actitud negativa.

Las actitudes hacia la lectura se pueden clasificar en positivas y negativas. Se reconoce que las actitudes positivas hacia la lectura llevan a experiencias de lectura positivas, las cuales a su vez conducen a un mejor desempeño académico, a un alto rendimiento lector y a la utilización de estrategias complejas de aprendizaje. (Schiefele, 2009) Por el contrario, si a los estudiantes no les gusta la lectura o piensan que leer es aburrido, su actitud negativa hacia la lectura obstaculiza su mejora en la lectura (Wang, 2000).

Por su parte, Walberg y Tsai (1983) proponen que entre de los factores que contribuyen a una actitud positiva hacia la lectura en los adolescentes, se encuentra creer que la lectura es importante, disfrutar de la lectura, tener un alto concepto de sí mismo como lector y un ambiente familiar verbalmente estimulante donde tiene lugar la interacción verbal con regularidad.

En Baja California, dentro del contexto de la evaluación integral en secundaria que realiza anualmente para el gobierno del estado la Unidad de Evaluación Educativa (UUE) de la Universidad Autónoma de Baja California, se exploró hasta 2010 el gusto por la lectura de los estudiantes solo con la pregunta ¿Te gusta leer? Luego, se cruzaba la respuesta a dicha pregunta con los resultados obtenidos por ellos en la prueba ENLACE, y se encontró sistemáticamente que alrededor del 70% de la calificación obtenida en ENLACE podía ser predicha dependiendo de la respuesta a dicha pregunta. Es decir, los estudiantes que respondieron "Sí, me gusta mucho" o "Sí, me gusta algo" obtenían las puntuaciones más altas en la prueba, en contraste con los que respondían "No, me gusta poco" o "No me gusta nada", quienes obtenían las calificaciones más bajas.

En consecuencia, el objetivo del presente estudio fue indagar sobre las percepciones de los estudiantes de secundaria de Baja California con respecto a la motivación y gusto por la lectura, mediante la aplicación de una escala de actitud en la cual se preguntó a los estudiantes acerca de varias cuestiones relacionadas con su interés y gusto por la lectura, la frecuencia de la actividad lectora, la frecuencia de la lectura digital y la posesión de libros.

Para explorar el gusto por la lectura de los jóvenes bajacalifornianos, la muestra estuvo conformada por 409 estudiantes de secundaria que presentaban una diversidad de condiciones: pertenecían a los municipios de Ensenada, Tijuana y Mexicali. El 52.4% correspondió a hombres y el 47.6% a mujeres; la distribución por grados fue la siguiente: 34.5% correspondió a primer grado, 33.7% a segundo grado y el 31.8% a tercer grado. Dichos estudiantes asistían a escuelas de las siguientes modalidades: 40.1% de secundarias generales; 27.1% de secundarias técnicas; 19.6% de secundarias privadas y 12.7% de telesecundarias.

Para el desarrollo del instrumento se revisaron varios modelos que exploran el gusto e interés por la lectura en jóvenes de secundaria, tales como: Stockman (1999), PISA (2009), Low y Chawdhry (2009), Kruistu, Rooijen, Leseman y Haan (2009), Sattar Chaudhry (2000), Bamberger (1975). En particular, se tradujeron y adaptaron ítems de las versiones que fueron dadas a conocer de manera pública se las siguientes escalas: "Interés y gusto por la lectura" (PISA, 2009), "Elementary reading attitude survey" (Mckenna y Keor, 1990), cuestionario del perfil de lectura (Low y Chaudry, 2009), "Literacy activities questionnaire" (Dancer, 1990) y "Home Literary Enviroment Survey" (Nickoli, Hendricks y Hendricks, 2004), quedando integrada finalmente una escala de 32 ítems que exploraron las siguientes dimensiones: gusto por la lectura en general (1 ítem), frecuencia de actividad lectora (6 ítems), interés y gusto por el lectura (11 ítems), frecuencia de lectura digital (8 ítems) y procedencia y posesión de libros (6 ítems).

Una vez estructurada y depurada la base de datos que contiene las respuestas de los estudiantes al instrumento, se procedió a efectuar un análisis psicométrico de los ítems y de la escala cuyos resultados se describen el otro estudio (Castañeda, Contreras y Caso, 2011). Una vez que se demostró la calidad técnica de los ítems y la escala, se procedió a analizar la información que aportaron los estudiantes.

Al analizar los datos de la dimensión "gusto general por la lectura", se observó que el 30.20% de los examinados respondió que leer le gustaba poco o nada, mientras que el 69.80% de los casos reportó que si le gusta leer mucho o algo. Por género, edad y grado los grupos que responden más frecuente que les gusta leer mucho o algo son: mujeres (79.10%), alumnos de 11 años de edad o menos (70.69 %) y los estudiantes de primer grado (76.07%).

Con respecto a la dimensión "frecuencia de actividad lectora", cuyos ítems se organizaron en las categorías "utilitaria" y "recreativa", se encontraron diferencias significativas por género en la categoría "recreativa" ( $F=24.79$ ; sig.=0.00), y por grado en la categoría "utilitaria" ( $F=3.08$ ; sig.=0.05). En la categoría "recreativa" las mujeres obtuvieron una media de 2.90, que se mayor que la de los hombres (2.36), y en la categoría "utilitaria" los estudiantes de primer grado obtuvieron una media mayor (2.78) que los de segundo (2.50) y tercero (2.43).

En la dimensión "interés y gusto por la lectura", al contrastar los grupos se encontraron diferencias significativas por género ( $F= 35.07$ ; sig. =.00) y por grado ( $F= 7.50$ ; sig. =0.001). En el puntaje las mujeres tienen una media superior (0.46) a los hombres (0.12) y los estudiantes de primer grado (0.44) promedian más alto que los estudiantes de segundo (0.21) y tercero (0.20).

Con respecto, a la dimensión "frecuencia de lectura digital" solo se encuentran diferencias significativas entre los grupos etarios ( $F=6.329$ ; sig.=0.00). El grupo que tiene una media mayor en el puntaje de la dimensión son los estudiantes que tienen 11 años o menos (3.84) en contraste con los de 12 años (3.35), los de 13 años (3.32) y los de 14 años (2.62). Por último, en la dimensión "posesión de libros", el 48.50% de la muestra reporta que le han comprado en el último año entre 1 y 2 libros, y el 27.70% expresa que los libros son propios.

Con base en los efectos descritos, puede decirse los resultados obtenidos que resultan más significativos son los que corresponden a la dimensión "interés y gusto por lectura", en los cuales se observó que los jóvenes pertenecientes al rango de edad menor a 11 años y que pertenecen al género femenino, reportan más gusto por la lectura que los demás grupos, lo cual coincide con los hallazgos que se comentaron previamente, en los que se asocia una actitud positiva hacia la lectura con las niñas y los menores de edad (Alexander y Filler, 1976; Barnett y Irwin, 1994; Downing y Che, 1982; Guthrie y Greaney, 1991; Mikulecky, 1976; Smith, 1990; Swanson, 1985).

Asimismo, las mujeres y los menores de 11 años tuvieron una mayor "frecuencia lectora", lo que se explicaría por su tendencia a tener una actitud positiva, la cual influye de forma favorable en el rendimiento lector (Schiefele, 2009) y en el uso de las habilidades lectoras (Deviene, 1989), lo cual constituye un círculo virtuoso.

Alexander, J. y Filler, R. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Bamberger, R. (1975). *Promoting the Reading Habit*. Paris: Francia: UNESCO.

Barnett, J. y Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31, 113 – 120.

Dancer, L. S. (1990). Introduction to facet theory and its applications. *Applied Psychology: An International Review*, 39 (4), 365-377.

Castañeda, C., Contreras, L.A. y Caso, J. (2011). *Desarrollo y pilotaje de una escala para evaluar el gusto por la lectura en estudiantes de secundaria del estado de Baja California*. Ponencia presentada en el XIX Congreso Mexicano de Psicología. Cancún, México. 19, 20 y 21 de octubre de 2011.

- Devine, T.G. (1989). *Teaching reading in the elementary school. From theory to practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Downing, J. y Che, K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Guthrie, J. y Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M.L. Karmil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp.68-69). New York: Longman.
- Huysmans, F., De Haan, J., y Van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen. Eenkwarteeuwlezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kruistum, C.J. van, Rooijen, M. van, Leseman, P.P.M. & Haan, M.J. de (2009). *Adolescents' leisure time reading: Why the rich become richer and the poor become poorer*. Paper presented at EARLI Conference 2009: Amsterdam (2009, August 27).
- Low, G. y Chaudhry, A. S. (2009). An Analysis of Reading profile of generation X in Singapore. Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice. Recuperado de: [http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/dspace/bitstream/2241/102559/1/Track-C\(2\)\\_1.pdf](http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/dspace/bitstream/2241/102559/1/Track-C(2)_1.pdf)
- McKenna, M. y Kear, D. (1990). Measuring attitude toward Reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*. Recuperado de: [http://web.unbc.ca/~chasteac/692\\_files/pdf%20files/ERAS\\_Reading%20Teacher.pdf](http://web.unbc.ca/~chasteac/692_files/pdf%20files/ERAS_Reading%20Teacher.pdf)
- Martin, C. E. (1984). Why some gifted children do not like to read. *Roeper Review*, 7, 72-75.
- Mikulecky, L. (1976). *The developing, field testing, and initial norming of secondary/adult reading attitude measure that is behaviorally oriented on Krathwahl's taxonomy of the affective domain*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Mucherah, W., y Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29 (3), 214-235.
- Mullis, I. y Jenkins, L. (1990). *The reading report card. 1971-1988: Trends from the nation's report card*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Nickoli, A., Hendricks C. y Hendricks, J. (2004). *Understanding the Relationship Between Attitudes toward Reading and Home Literary Environment*. Ball State University.
- PISA. (2009). PISA 2009 scores and rankings by country/economy. Recuperado de [www.oecd.org/edu/pisa/2009](http://www.oecd.org/edu/pisa/2009)
- Richek, M. A., List, L. K., y Lerner, J. (1989). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of educational Research*, 83, 215-219.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormddoor lees ervaringen: De relatietussen lees attitude, hetlezen en hetvoomemen van adolescenten om lid te blijven van de open bare bibliotheek*. Universiteit Utrecht.
- Stokmans, M. (1999). *Variables affecting the reading attitude-behavior relationship*. Proceedings of the XXIV IAREP-conference, Belgrate: Inquiries into the nature and causes of behaviour (pp. 770-780). Torino: Università di Torino.
- Swanson, B. (1985). Teacher judgment of first-graders' reading enthusiasm. *Reading Research and Instruction*, 25, 41-46.
- Walberg, H. y Tsai, S. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359-373.
- Wang, X. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 120-125.

Descriptores: gusto por la lectura, escalas de actitud, análisis psicométrico

### **Alimentación, actividad física y consumo de sustancias en estudiantes de secundaria en Baja California**

Cantú González Valeria, Rodríguez Macías Juan Carlos y Contreras Niño Luis Ángel *Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Unidad de Evaluación Educativa.*

El *Programa Escuela y Salud*, fue diseñado entre la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública, en México. Éste marca una serie de contenidos que deben estar presentes en el currículo en la educación básica, con el objetivo de modificar la cultura de salud que tienen los estudiantes. El siguiente estudio tiene por objeto analizar la percepción de los estudiantes de secundaria en Baja California sobre aspectos de salud como: alimentación, actividad física, y consumo de sustancias nocivas para la salud.

Tanto el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* y el *Plan Estatal de Desarrollo 2008-2013* (en Baja California), afirman que existen problemas de salud entre los adolescentes y jóvenes, destacando la salud reproductiva y la adicción a sustancias ilícitas. Para el caso de Baja California, los embarazos y la tasa de fecundidad en adolescentes superan a la tasa nacional (.064 nacional y .0839 estatal). En cuanto a las adicciones de sustancias ilícitas, la edad de inicio se concentra entre los 11 y 18 años de edad.

En respuesta a esta problemática, la Secretaría de Salud junto con la Secretaría de Educación Pública, diseñaron

el Programa Escuela y Salud (PEyS). Éste tiene como misión “construir una nueva cultura de la salud en los niños, adolescentes y jóvenes, mediante la modificación de los determinantes causales de la salud individual y colectiva, que contribuya al mejor aprovechamiento, desarrollo de capacidades y disfrute de la vida escolar” (Secretaría de Salud y Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2009, pp. 39).

El PEyS identifica seis elementos principales que determinan la salud de los niños y jóvenes: sexualidad responsable y protegida; actividad física; adecuada higiene personal y saneamiento básico; factores psicosociales; consumo sensible y no riesgoso de bebidas alcohólicas; reducción del consumo de drogas ilegales y drogas médicas no prescritas; así como alimentación correcta.

Es insuficiente la literatura existente que relacione los distintos aspectos de salud de niños y jóvenes, con respecto a los factores académicos y/o con el desempeño. En el norte del país, se han realizado pocas investigaciones sobre la salud pública (Rangel *et al.*, 2009). En caso específico de Baja California, existe una ausencia de estudios a gran escala que relacionen los aspectos de salud con factores académicos o formativos en la escuela secundaria. En contraste, a nivel internacional existen estudios que indagan sobre los aspectos de salud y académicos, llegando a las siguientes conclusiones:

#### a) Alimentación

Los niños y jóvenes con insuficiencia de hierro tienen una mayor desventaja académica en comparación de aquellos con índices normales. Los niños desnutridos, son propensos a presentar un funcionamiento cognitivo pobre y aumentar sus inasistencias a clases (Taras, 2005). Además, se ha revelado que el ingerir un desayuno balanceado ayuda a: desarrollar habilidades cognitivas a corto plazo; mejorar el aprendizaje y el desempeño escolar; incrementar la atención del estudiante; reducir las visitas a la enfermería en la escuela; y evitar problemas de conducta, tales como hiperactividad, ansiedad y depresión (Taras, 2005; Council of Chief State School Officers, W. C., 2004; Fernández *et al.* 2005; Ni Mhurchu *et al.* 2010).

#### b) Actividad física

Kim *et al.* (2003) y Hillman *et al.* (2008), mencionan que el rendimiento escolar está asociado con el estado y condición física del estudiante. El estudio de la actividad neuronal estableció que el ejercicio cambia de manera positiva la estructura del cerebro y sus funciones. Estableciendo una relación positiva entre el ejercicio físico y las habilidades perceptivas, el coeficiente intelectual, el logro educativo y los resultados obtenidos en pruebas verbales y matemáticas.

#### c) Consumo de sustancias

El consumo de tabaco tiene resultados en dos sentidos opuestos. En un primer momento, el bajo desempeño académico, aunado a problemas de conducta fomenta el incremento de consumo de tabaco (Cox *et al.*, 2007; Choi, 2007; Williams *et al.*, 2007). En sentido contrario, Azevedo *et al.* (1999) establecen que el fumar tabaco tiene una relación positiva con el bajo rendimiento escolar. Estos mismos autores señalan que el consumo de tabaco se ve incrementado, a medida de que los padres sean fumadores y presenten un bajo nivel educativo. Estos mismos factores favorecen el consumo de café, alcohol y drogas ilícitas en los jóvenes.

Choi (2007) y el Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Prevention, N.A. (2000) señalan que la actividad sexual irresponsable, es una consecuencia del consumo de sustancias (alcohol y drogas ilícitas), que por ende repercuten en un bajo rendimiento académico.

La Estrategia Evaluativa Integral 2011, llevada a cabo por la Unidad de Evaluación Educativa, de la Universidad Autónoma de Baja California, diseñó, desarrolló y aplicó una serie de instrumentos que dieran cuenta de los factores asociados al aprendizaje. Como parte importante de los aspectos a evaluar fue la salud y la seguridad en los centros escolares. Para ello, se creó dentro de los cuestionarios una sección denominada *Tú y tu salud*.

#### Participantes

Fueron evaluados 480 estudiantes pertenecientes a primero, segundo y tercero de secundaria, representando las cuatro modalidades (generales, particulares, técnicas y telesecundaria). Sus principales características son: el 47.7% fueron mujeres y el 52.3% hombres, cuyas edades fluctuaban entre los 12 y 17 años. La distribución por municipio fue: 54.4% Ensenada, 27.2% Tijuana, y 18.4% Mexicali. En lo que respecta a las modalidades, el 40.2% pertenecían a secundarias generales, 27.2% técnicas, 19.6% privadas y 13% telesecundarias. El 86.6% estaban inscritos en el turno matutino y 13.4% en el vespertino. La muestra se obtuvo mediante el método de muestreo intencional no probabilístico, donde los criterios de selección fueron la búsqueda de representatividad de los tres grados de secundaria a nivel estatal, por municipio, modalidad, y turno.

#### Instrumentos

La sección *Tú y tu salud* está conformada por 15 preguntas cerradas y seis escalas de tipo Likert. Se evalúan diferentes aspectos, para el análisis hemos tomado sólo los siguientes: alimentación, actividad física y consumo de sustancias.

#### **Resultados:**

##### a) Alimentación

En nuestro estudio se incluyeron ítems para evaluar el cumplimiento de la reducción de venta de comida chatarra al interior de las escuelas. Se encontró que el 33.5% de los estudiantes consideran que no se ha cumplido dicho lineamiento. Asimismo, sólo el 13% reporta que no consume comida chatarra y uno de cada cuatro estudiantes



manifiesta ingerir todos los días papitas, “tostilocos” y frituras con chile. El 42% las consume con una frecuencia de uno a dos días.

Los estudiantes también reportan que en su escuela no existen acciones para combatir los siguientes problemas relacionados con la alimentación: obesidad (37%), sobrepeso (38%) y el sedentarismo (42%). Esta problemática se agrava cuando se les pregunta si sus profesores revisan en clase los temas relacionados con la importancia evitar el sobrepeso y la obesidad (el 60.1% nunca o algunas veces), así como llevar una dieta balanceada (el 69.2% nunca o algunas veces).

b) Actividad física

El 86.3% de los estudiantes manifestaron que en sus escuelas sí existen los espacios adecuados para realizar actividades físicas como correr, jugar fútbol, basquetbol, volibol, etc. Sin embargo, también reportan que el 11% de ellos no realiza algún ejercicio físico o deporte más de 20 minutos. Y el 33.7% sólo lo hace de uno a dos días a la semana. El 51.2% de los estudiantes señala que sus profesores no revisan en clase la importancia de hacer ejercicio o alguna actividad física.

c) Consumo de sustancias en el centro escolar

Al preguntarles a los evaluados sobre la frecuencia de consumo de sustancias por parte de sus compañeros, se encontró que el cigarro es el más común, respecto al resto de las sustancias, le siguen las bebidas alcohólicas, la mariguana, “chemo”, cocaína, y por último el cristal.

Los hallazgos de nuestra muestra, presentan evidencia suficiente para reconocer cuales son los principales problemas de salud que perciben los estudiantes de secundaria en Baja California. En cuanto al consumo de comida “chatarra”, se percibe un ligero avance en la reducción de venta dentro de los planteles escolares, esto continua siendo un reto para el Sistema Educativo Estatal.

Los alumnos perciben que las instalaciones de sus escuelas son adecuadas para realizar actividades físicas y deportivas. Sin embargo, un alto porcentaje señala ejercitarse de una a dos veces a la semana, que posiblemente sean las horas destinadas a la asignatura de educación física.

En resumen, los problemas de salud prevalecen en las escuelas secundarias de Baja California. Los alumnos manifestaron que los temas de salud no han sido tratados en clase por sus profesores. Lo cual representa una baja cobertura del currículum planteado por el PEyS, siendo éste un tema transversal a lo largo de la educación básica.

Azevedo, A., Machado, A., & Barros, H. (1999). Tobacco smoking among Portuguese high-school students. *Bulletin Of The World Health Organization*, 77(6), 509-514.

Choi, Y. (2007). Academic Achievement and Problem Behaviors among Asian Pacific Islander American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 403-415.

Council of Chief State School Officers, W. C. (2004). *Policy Statement on School Health*. Council of Chief State School Officers.

Cox, R., Zhang, L., Johnson, W., y Bender, D. (2007). Academic performance and substance use: findings from a state survey of public high school students. *The Journal Of School Health*, 77(3), 109-115.

Fernández Morales, I., Aguilar Vilas, M., Mateos Vega, C., & Martínez Para, M. (2008). [Relation between the breakfast quality and the academic performance in adolescents of Guadalajara (Castilla-La Mancha)]. *Nutrición Hospitalaria: Organo Oficial De La Sociedad Española De Nutrición Parenteral Y Enteral*, 23(4), 383-387.

Gobierno de Baja California. (2008). *Plan Estatal de Desarrollo 2008-2013*. México: Gobierno de Baja California.

Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Prevention, N. A. (2000). *Alcohol and Other Drug Prevention on College Campuses: Model Programs, 1999 and 2000*.

Hillman, C., Erickson, K., y Kramer, A. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9(1), 58-65.

Kim, H., Frongillo, E., Han, S., Oh, S., Kim, W., Jang, Y. y Kim, S. (2003). Academic performance of Korean children is associated with dietary behaviours and physical status. *Asia Pacific Journal Of Clinical Nutrition*, 12(2), 186-192.

Ni Mhurchu, C., Turley, M., Gorton, D., Jiang, Y., Michie, J., Maddison, R., & Hattie, J. (2010). Effects of a free school breakfast programme on school attendance, achievement, psychosocial function, and nutrition: a stepped wedge cluster randomised trial. *BMC Public Health*, 10738.

Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Poder Ejecutivo Federal.

Rangel, G. y Hernández, M. (2009). *Condiciones de salud en la frontera norte de México*. México: Secretaría de Salud: Comisión de Salud Fronteriza México-Estados Unidos: Instituto Nacional de Salud Pública: El Colegio de la Frontera Norte.

Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud. (2008). *Manual para el maestro del Programa Escuela y Salud. Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud. Contenidos y estrategias didácticas para docentes*. México: Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud.

Secretaría de Salud y Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud. (2008). *Programa de Acción Específico*

2007 – 2012 Escuela y Salud. México: Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud.  
Taras, H. (2005). Nutrition and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 199.  
Williams, J., Davis, L. E., Johnson, S. D., Williams, T. R., Saunders, J. A., y Nebbitt, V. E. (2007). Substance Use and Academic Performance among African American High School Students. *Social Work Research*, 31(3), 151-161.

Descriptores: salud en adolescentes, alimentación, actividad física, consumo de sustancias en centros escolares.

### **Rasgos personales, académicos y familiares asociados a las actitudes ambientales, en estudiantes de secundaria.**

Contreras Roldán Sofía, Rodríguez Macías Juan Carlos y Caso Niebla Joaquín  
*Universidad Autónoma de Baja California (UABC)*

El nuevo siglo, replanteó a la humanidad el reto de reconectar al hombre con la naturaleza. Esta relación que, conforme pasaron los años (y con ellos la industrialización y globalización), fuimos desvalorizando hasta vernos hoy en día con acrecentados problemas ambientales (como el calentamiento global, agotamiento de recursos naturales, pérdida de biodiversidad, contaminación, entre muchos otros). Sin embargo, diversos grupos civiles, organismos e instituciones alrededor de mundo, están intentando restablecer la armonía entre esta relación hombre-naturaleza, promoviendo en la sociedad acciones mitigantes contra los problemas ambientales, sembrando sensibilización en las nuevas generaciones, y el cambio de actitudes hacia nuestro entorno físico.

Este trabajo, presta interés en lo que respecta a las actitudes, específicamente a las relacionadas con el medio ambiente. Es decir, a aquellos sentimientos, pensamientos y conductas a favor o en contra, de alguna característica de él (Holahan, 2007). El estudio sobre las actitudes ambientales, se ha tornado un tema popular de investigación para diversas disciplinas, y en especial lo ha sido para la psicología. Dentro de esta área, diferentes campos o corrientes se han dedicado a ofrecer explicaciones sobre la formación y/o aprendizaje de las actitudes ambientales. Particularmente, la psicología ambiental se ha interesado en el comportamiento del individuo y su relación con el entorno físico-social. Dentro de las áreas de su investigación, está el estudio de las actitudes ambientales, donde se reconoce como una variable determinada por múltiples factores, a la cual diversos estudios se han enfocado en conocer los factores que más correlacionan con las actitudes ambientales. Los trabajos relacionados con este tema, son muy numerosos y ofrecen modelos, que por general incluyen a las variables psicológicas, como los valores, motivación, conocimiento, y variables situacionales, entre otras.

La evidencia empírica de algunos de estos estudios, ha encontrado que a sujetos con actitudes pro ambientales, se asocian factores psicológicos como el locus de control interno, el cual corresponde a la sensación de confianza en nuestra propia capacidad de hacer cambios positivos ante un problema (Hungerford y Volk, 1990; en Pruneau et al, 1999), y que también podríamos relacionarla con la autorregulación. Otro factor que parece influir en la conducta pro ambiental, es la propensión al futuro (Corral y de Queiroz, 2004; Pruneau et al, 1999), es decir, la capacidad del sujeto de anticipar eventos futuros, eligiendo cuidadosamente sus acciones presentes pensando en los beneficios posteriores.

En cuanto a las actitudes contrarias hacia el medio ambiente, los estudios de Víctor Corral y colaboradores en 2006, encontraron que a las actitudes anti ambientales se asocian a actitudes y conductas anti sociales. La lógica radica en que la conducta antisocial manifiesta características como el egoísmo, que se opone al desarrollo de acciones pro sociales y pro ambientales (Corral et al, 2006). Así mismo, los anteriores autores afirman que los jóvenes adolescentes poseen mayor propensión a manifestar conductas antisociales, con tendencia al riesgo y falta de autocontrol (rasgos antisociales). Con esto, podemos observar que de igual forma, para la conducta anti ambiental, también existe una relación con la autorregulación, pero de manera negativa.

En el contexto de este trabajo de investigación, abordamos el estudio de las actitudes ambientales en sujetos inmersos en su espacio educativo, tomando en cuenta que desconocemos antecedentes de otras variables que, por la naturaleza del proyecto, no se incluyeron. Por eso mismo, a partir de las variables disponibles por nuestros instrumentos, se exploraron los factores que caracterizan diferencialmente los niveles de actitudes hacia el medio ambiente.

Este análisis se enmarca dentro del pilotaje de una serie de cuestionarios que forman parte de la Estrategia Evaluativa Integral, llevada a cabo anualmente por la Unidad de Evaluación Educativa, de la Universidad Autónoma de Baja California. Cuyas áreas exploradas integran instrumentos que miden las opiniones y percepciones de estudiantes de secundaria. Participaron 409 estudiantes de primer, segundo y tercer año de secundaria de cuatro escuelas

representativas de cada modalidad (generales, particulares, técnicas y telesecundaria). Se distribuyeron, en cuanto a sus principales características, de la siguiente forma: a) el 47.7% de los participantes fueron mujeres y el 52.3% hombres; b) con edades fluctuando entre los 12 y 17 años con una edad promedio de 13.63; c) el 54.4% pertenecientes al municipio de Ensenada, el 27.2% a Tijuana, y 18.4% a Mexicali; d) el 40.2% de los estudiantes inscritos en secundarias generales, 27.2% en secundarias técnicas, 19.6% en secundarias privadas y 13% en telesecundarias; y e) el 86.6% inscritos en el turno matutino y 13.4% en el vespertino. La muestra se obtuvo mediante el método de muestreo intencional no probabilístico. Donde los criterios de selección, fueron la búsqueda de representatividad de los tres grados de secundaria a nivel estatal, por municipio, modalidad, y turno.

La Estrategia Evaluativa Integral contempla seis cuestionarios dirigidos a los estudiantes, que exploran diversas variables relacionados con su vida académica, su familia, su centro escolar, su salud, la convivencia y clima escolar, autorregulación, autoestima, la percepción de violencia en sus entornos inmediatos, así como las actitudes que poseen hacia el medio ambiente. La escala utilizada para medir las actitudes hacia el medio ambiente, está compuesta por 17 ítems tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que oscilan de *muy en desacuerdo* a *muy de acuerdo*. Se llevaron a cabo los análisis psicométricos para dar evidencia de validez y confiabilidad.

A partir de la escala de actitudes hacia el medio ambiente, se construyó una variable que diferenciara a los sujetos según su nivel de actitud ambiental (bajo, medio y alto). Con el fin de identificar los rasgos que guarda cada una de las categorías o niveles de nuestra variable dependiente, se llevaron a cabo análisis exploratorios del conjunto de escalas, reactivos, y cuestionarios que conforman el instrumento, utilizando el *software* SPSS. En un primer momento, se realizaron los análisis descriptivos de cada una de las variables del instrumento. Posteriormente, se seleccionaron aquellas que presentaban mayor asociación con las actitudes ambientales, encontrándose que varias de ellas caracterizaban los rasgos para cada nivel de actitud. En adición, se clasificaron dichas variables en tres categorías: a) aquellas de orden personal del estudiante: conducta sexual, la frecuencia del consumo de tabaco y alcohol; b) variables relacionadas con su conducta académica: expectativas de estudio, razones por las que asiste a la escuela, y el gusto por la lectura; c) variables del entorno familiar: el nivel socioeconómico, y ser víctima de violencia en el hogar.

Respecto a nuestro grupo de variables de orden personal, se observa que el 85.2 % de los estudiantes con una alta actitud ambiental, respondieron no haber iniciado su vida sexual a esta edad, los cuales representan el 28.6% del total de la muestra. En contraparte, los estudiantes con bajas actitudes ambientales, el 41.7% reporta haber tenido relaciones sexuales. En cuanto a la frecuencia con la que consumen alcohol y tabaco, los estudiantes con más bajas actitudes hacia el medio ambiente, indican consumir con mayor frecuencia dichas sustancias. Caso contrario para aquellos con actitudes altas, quienes señalan en mayor proporción, no consumir (65% para el alcohol, y 85.3% tabaco).

Con relación al entorno familiar, se observa que existe una diferencia en cuanto al nivel socioeconómico para cada nivel, mostrando que los estudiantes pertenecientes a un nivel más bajo, presentan, a su vez, actitudes ambientales bajas; y viceversa para las actitudes altas respecto al nivel socioeconómico alto. Por parte de los estudiantes que reportan ser víctimas de violencia con mayor frecuencia dentro del hogar (de muchas veces a todos los días), sobresalen quienes poseen actitudes más bajas hacia el medio ambiente.

Para el caso del grupo de variables relacionadas con la actividad académica del estudiante, se encontró que quienes manifiestan mayores expectativas de estudio, se caracterizan por presentar más altas actitudes ambientales. Por otro lado, se exploran las razones por las que el estudiante afirma asistir a la escuela secundaria. Dentro de éstas, los estudiantes con altas actitudes reportan estar de acuerdo, en que asisten porque les gusta estudiar, desean obtener un buen trabajo, así como un buen sueldo en el futuro. Ahora bien, quienes afirman estar de acuerdo en asistir a la escuela por obligación, son en mayor medida, quienes presentan actitudes ambientales bajas. En el tema de la lectura, los hallazgos señalan que los estudiantes con altas actitudes ambientales, muestran gusto por leer, caso contrario para aquellos con bajas actitudes.

A partir de los resultados, se desprenden las siguientes tres conclusiones. En primer lugar, se trata de un estudio exploratorio preliminar, que por la naturaleza de la Estrategia Evaluativa Integral, la cual tiene por objetivo indagar sobre las variables asociadas con el logro educativo (y no específicamente con las actitudes hacia el medio ambiente), no incorpora variables directamente asociadas a las actitudes ambientales, muchas de ellas reportadas en otros estudios.

En segundo, existen variables presentes en el contexto personal, académico y familiar, que pudieran ser un hilo conductor hacia otras variables que hacen referencia a la autorregulación (entendida como la capacidad de un individuo para controlar su propia conducta) y que se pueden extrapolar hacia la conducta pro ambiental. En este caso, la relación que se establece entre sujetos con baja actitud hacia el medio ambiente y la frecuencia del consumo de sustancias, como

el alcohol y el tabaco, reflejan una falta de regulación en su conducta, y de igual manera ocurre con el inicio temprano de su actividad sexual. Así mismo, para los ítems que aluden al futuro, como las expectativas de estudio y las razones por las que afirman asistir a la escuela para lograr un buen sueldo y trabajo. Es decir, los estudiantes que tienen presente el concepto de su persona dentro de un umbral de tiempo, y proyectan sus acciones presentes en la visualización de un futuro positivo. Lo cual permite deducir que estas actitudes se asocian a su vez, a las actitudes relacionadas hacia la sustentabilidad del medio ambiente.

Por último, estos hallazgos plantean la necesidad de tratar el estudio de las actitudes ambientales dentro de una concepción más integral, que vincule los aspectos cognitivos, actitudinales y valorales que el estudiante desarrolla en su ámbito escolar, y extrapola a su medio ambiente.

- Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles: implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2) pp. 245-260.
- Barr, Stewart (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors: a U.K. case study of household waste management. *Environment and behavior*, 39 (4) pp. 435-473.
- Corral, V.; De Queiroz, J. (2004) Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1y 2), pp.1-26.
- Corral, V. et al (2006) Rasgos de la conducta antisocial como correlatos del actual anti y proambiental. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), pp.89-103.
- Holahan, C. (2007). *Psicología Ambiental: un enfoque general* (pp.28). Distrito Federal: Editorial Limusa.
- Kalantari, K.; Fami, H. S. et al (2007) Investigating factors affecting environmental behavior of urban residents: a case study in Tehran City-Iran. *American Journal of Environmental Science*, 3(2) pp. 67-74.
- Pruneau, D. et al (1999) Factors influencing the desire to take environmental action in communities. *Education Resources Information Center*.

Descriptores: actitudes ambientales, educación secundaria, factores personales, conducta académica, contexto familiar.

### **Perfiles de estudiantes mexicanos de educación secundaria con alto y bajo rendimiento académico en Matemáticas, Español y Formación Cívica y Ética.**

González Barbera Coral\*, Caso Niebla Joaquín\*\* y Urias Luzanilla Erick\*\*

\*Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

\*\*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California

En México se ha subestimado el papel de las variables personales y escolares en el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien existe un avance considerable al conocer los efectos que sobre éste ejercen el ingreso familiar, los niveles de escolaridad de los padres, las expectativas familiares, el capital cultural, las características de la escuela y la influencia del profesor, se sigue soslayando el papel de variables asociadas al funcionamiento psicológico de los individuos, determinadas como resultado de su interacción con el entorno escolar, familiar y social (Caso y Hernández-Guzmán, 2010).

La relación del rendimiento académico con variables de esta naturaleza, entre las que se encuentran el clima escolar, la adaptación escolar, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación académica y la involucración de los padres, no se ha estudiado a cabalidad en este país. Si bien los hallazgos de la investigación internacional sugieren la forma en cómo determinadas variables de naturaleza personal, escolar y familiar se asocian con el rendimiento académico, explicándolo y prediciéndolo, son escasas las experiencias evaluativas registradas en la entidad que documenten dicha relación.

Así, el propósito del presente trabajo es explorar el comportamiento y la contribución de un conjunto de variables personales y escolares a la explicación del logro académico de los estudiantes de tercero de secundaria en Baja California (México) concentrando la atención en los alumnos con puntuaciones en los extremos de la escala, con el fin de describir el perfil de los alumnos que pertenecen al grupo de bajo rendimiento así como al de alto rendimiento.

Participaron 5 944 estudiantes de tercero de secundaria pertenecientes a 65 escuelas de los cinco municipios de Baja California. Se utilizó un 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 secundaria. La recolección de los datos incluyó la aplicación de los siguientes instrumentos y medidas: *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*. Las puntuaciones de rendimiento académico

utilizadas obedecen a las calificaciones obtenidas por cada estudiante en la aplicación 2009 en los dominios de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética (las pruebas están compuestas por 70, 62 y 50 ítems, respectivamente). *Cuestionario de contexto*. Cuestionario de autoinforme compuesto por 58 ítems que exploran las oportunidades para aprender que le ofrecen a un estudiante los diferentes contextos donde interactúa cotidianamente (UEE, 2009). El cuestionario cuenta con tres secciones: a) contexto familiar; b) antecedentes académicos; y c) contexto escolar.

*Escala de Clima Escolar*. La Escala Clima Escolar para adolescentes consta de 24 reactivos tipo Likert de cuatro opciones de respuesta agrupados en cinco dimensiones: relación con profesores, relación entre alumnos, violencia dentro del plantel, condiciones físicas del plantel y disciplina escolar. El análisis de consistencia interna de los 24 reactivos de la prueba arrojó un alfa de .84, mientras que sus factores o dimensiones presentaron valores de .81, .75, .69, .71 y .69, respectivamente (Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias, 2010).

*Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Martínez Guerrero, 2004)*. Adaptado del cuestionario original y constituido por 42 reactivos de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. El cuestionario se compone de los factores: planeación y organización para el estudio, estrategias cognitivas, concentración en el estudio y motivación hacia el estudio, registrando índices de consistencia interna de .85, .86, .81 y .79, respectivamente (Caso, Espinoza, Contreras, Rodríguez y Urias, 2010).

*Cuestionario de Autorregulación Académica*. Compuesto por 31 reactivos tipo Likert con cuatro niveles de respuesta agrupados en cinco factores: recreación en el aula, orientación al logro, orientación hacia el cumplimiento de las expectativas de profesor, orientación hacia el cumplimiento de las expectativas sociales y evitación de vergüenza y culpa. El análisis de consistencia interna de la totalidad de reactivos que conforman la prueba registra un alfa de .92, mientras que sus factores presentaron valores de .86, .83, .78, .75 y .72 respectivamente (Caso, Vargas, Contreras, Rodríguez y Urias, 2010).

*Escala de adaptación escolar*. Escala conformada por ocho reactivos tipo Likert, con cuatro niveles de respuesta, que evalúa aspectos inherentes al proceso de integración y adaptación de un estudiante a la comunidad escolar. La escala registra un alfa de .74 (UEE, 2009).

*Escala de Involucración familiar en las tareas escolares*. Se subdivide en dos dimensiones compuestas por 5 y 3 reactivos, respectivamente, que exploran los estilos de interacción entre los padres de familia y el estudiante en torno a sus tareas escolares atendiendo a cuestiones de control y recompensas. Los índices de consistencia interna de las dimensiones son del orden de .83 y .58, respectivamente (UEE, 2009).

*Escala de recursos para el estudio*. Compuesta por seis reactivos que representan recursos y apoyos al estudiante para realizar sus tareas escolares en el hogar (escritorio o mesa para estudiar, un lugar tranquilo para estudiar, libros de consulta para realizar tareas escolares, un diccionario, una computadora y conexión a internet) (UEE, 2009). La consistencia interna de la escala es de .68.

Se realizaron los siguientes tipos de análisis: a) análisis descriptivos univariados de las variables estudiadas; y b) análisis discriminantes para conocer las variables que más discriminan entre alumnos de alto y de bajo rendimiento permitiendo, por un lado, definir la contribución de cada variable explicativa a la clasificación correcta de cada uno de los sujetos, y por otro, determinar el grupo al que pertenece un sujeto, conocido el valor que toman las variables discriminantes. Se incluyeron dos grupos de rendimiento extremos (rendimiento bajo = puntuaciones por debajo del percentil 25; rendimiento alto = puntuaciones superiores al percentil 75) y como variables explicativas las dimensiones de los instrumentos y escalas detalladas previamente.

En cuanto al rendimiento académico en la asignatura de Español, se registran diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2=593.911$ ;  $p=0.000$ ) en las puntuaciones que los sujetos obtienen en las variables explicativas en función del grupo de rendimiento al que pertenecen. Se puede observar que *la planeación y organización* (-.522) es la variable que mayor peso tiene en la discriminación de los grupos mientras que *relación entre alumnos* (0.003) presenta un peso insignificante. La función discriminante permite agrupar correctamente al 81,1% de los casos. Un 19.2% de los alumnos que pertenecen al grupo de "alto rendimiento" se clasifican mal mediante la función discriminante, así como un 18.6 % de los casos de "bajo rendimiento" se incluyen en el grupo de "alto rendimiento".

Por su parte, en lo referente al rendimiento en Matemáticas, el contraste de hipótesis estadístico  $\lambda$  de Wilks ( $\chi^2=431.813$ ;  $p=0.000$ ) sugiere la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones que los sujetos obtienen en las variables explicativas en función del grupo de rendimiento al que pertenecen. Los coeficientes estandarizados

de la función discriminante que registran mayor peso son las variables *motivación hacia el estudio* (0.492), *expectativas académicas* (0.327) y *control familiar de las tareas escolares* (-0.326). Así, la función discriminante permite agrupar correctamente al 77.3% de los casos. Un 22.2% de los alumnos que pertenecen al grupo de “alto rendimiento” se clasifican mal mediante la función discriminante, así como un 23.4 % de los casos de “bajo rendimiento” se incluyen en el grupo de “alto rendimiento”.

Finalmente, en lo referente al rendimiento académico en la asignatura Formación Cívica y Ética, se observan diferencias en las puntuaciones de los sujetos ( $\chi^2=499.074$ ;  $p=0.000$ ) siendo nuevamente la variable *motivación hacia el estudio* (0.375) la variable que mejor permite discriminar entre alumnos de alto y bajo rendimiento. La función discriminante agrupó correctamente al 79.8% de los casos. Del total de alumnos incluidos, el 77.9% y el 81.1% se encuentran agrupados correctamente, en el grupo de bajo rendimiento y en el de alto rendimiento, respectivamente.

Las funciones discriminantes obtenidas para las tres materias evaluadas (español, matemáticas y formación cívica y ética) resultan ser muy similares y significativas, lo que da buena cuenta de la consistencia de las mismas. A pesar de ser parecidas, incluso en los pesos de las variables explicativas más relevantes, si se tuviera que establecer un orden atendiendo a criterios como la varianza explicada o el porcentaje de casos bien clasificados, se concluiría que la función discriminante más válida es la de español, seguida de la de formación cívica y ética y la de matemáticas. Todas ellas clasifican aproximadamente al 80% de los casos, un valor aceptable puesto que conociendo estas variables, se podría pronosticar, y se acertaría en el 80% de las veces, la asignación de un estudiante a uno de esos dos grupos de rendimiento extremo. Asimismo, de entre las variables que presentan los pesos más altos en las tres funciones, destacan por su relación positiva con el rendimiento *concentración en el estudio*, *motivación hacia el estudio*, *estrategias cognitivas* y *expectativas académicas*, y por su relación negativa *planeación y organización*, *control familiar de las tareas escolares* y *recreación en el aula*.

La presente investigación ha permitido conocer la contribución de un conjunto de variables personales, escolares y familiares a la explicación del logro académico de los estudiantes de tercero de secundaria en Baja California que se sitúan en los extremos de la escala. Asimismo ha permitido caracterizar a los alumnos de ambos grupos atendiendo a las variables que los diferencian, así se puede afirmar que los alumnos de alto rendimiento académico están más motivados hacia el estudio, poseen más estrategias cognitivas y tienen expectativas más elevadas sobre su futuro académico, sin embargo, paradójicamente, no se esfuerzan demasiado en la planeación, sus familias no ejercen un especial control en sus tareas escolares y no se divierten especialmente en el aula. Por su parte, los alumnos con bajo rendimiento se caracterizan por lo contrario, están poco motivados para estudiar, no utilizan estrategias cognitivas y sus expectativas académicas son pobres. Sin embargo, sí se ven obligados a planear y organizar su estudio, sus familias ejercen mayor control sobre las tareas y se divierten en el aula.

Los hallazgos de este estudio demandan la necesidad de continuar investigando la relación entre variables de naturaleza personal y escolar y su relación con el rendimiento académico, en términos de su interacción y peso relativo respecto a éste, sugiriendo la necesidad de emplear enfoques integrales hacia el estudio de este constructo que reconozcan su naturaleza multideterminada.

Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 226-238.

Caso, J., Espinoza, I., Contreras, L. A., Rodríguez, J. C. y Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes*. UEE RT 10 - 001. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.

Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L. A. y Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. UEE RT 10 - 002. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.

Caso, J., Vargas, L. P., Contreras, L. A., Rodríguez, J. C. y Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica*. UEE RT 10 - 003. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.

Unidad de Evaluación Educativa (UEE) (2009). *Estrategia evaluativa integral: Factores asociados al aprendizaje. Cuestionario para el alumno*. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Descriptores: rendimiento académico, educación básica, análisis discriminante, evaluación a gran escala.

El que aparezcan mayor número de niños y adolescentes de nivel socio económico alto con baja autoestima no sería tan sorprendente, puesto que el autoconcepto no sólo depende de factores externos, sino que también existen variables internas, producto de las interacciones familiares dadas por una clase social dada, esto podría estar asociado a un excesivo individualismo y competitividad lo que a su vez, limita la capacidad de valorar los propios atributos (Dörra, 2005).

Los adolescentes de NSE alto, a pesar de gozar de beneficios económicos y sociales, perciben que sus logros más que atribuirse a sus propios atributos, son el resultado de su posición social, lo que se vincula a una dinámica familiar quebrantada por exigencias sociales.

No se observan diferencias con base en el género, contrario a lo planteado por Jensen (2008) quien afirma que existen diferencias entre hombres y mujeres durante la adolescencia, principalmente en autoimagen.

Se concluye que la autoestima muestra variaciones en función de la edad, escolaridad y nivel socioeconómico del adolescente. La etapa temprana sigue siendo una etapa de profundas transformaciones que impacta negativamente el sentimiento de valía; que logra recuperarse al final de la adolescencia, la educación formal favorece el reconocimiento de atributos positivos; y, detrás del nivel socioeconómico, se dibuja la forma en que los padres enseñan a sus hijos a apreciarse como individuos, ya sea conforme a sus virtudes, o por la posesión de bienes y prestigio social.

## REFERENCIAS

- Cava, M. & Musitu, G. (1999) Evaluación de un programa de Intervención para la potenciación de la Autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 369-383. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2012463>.
- Dörra, A. (2005). Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico. Tesis para optar por el título de Magister en Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile.
- Estévez, E. Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela. *Intervención Psicosocial*, 15, 223- 232. Disponible en <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a07.pdf>
- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.
- Naranjo, m. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 1-27.
- Parra, A. y Oliva, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima en los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewArticle/61794/0>.
- Reina, M., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69 <http://www.psyse.org/articulos/Reina%20et%20Al.pdf>
- Sánchez, G.; Jiménez, F. y Merino, V. (1997) Autoestima y del autoconcepto en adolescentes: una reflexión para la orientación educativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 201-221. Disponible en [http://campus.usal.es/~petra/Profesores/FernandoJimenez/REVISTAS/Autoestima%20y%20Autoconcepto%20\(1997\).pdf](http://campus.usal.es/~petra/Profesores/FernandoJimenez/REVISTAS/Autoestima%20y%20Autoconcepto%20(1997).pdf)

## **Propiedades psicométricas del Inventario de Bienestar Subjetivo para adolescentes mexicanos**

Mtra. Marisol Morales Rodríguez\* y Dr. Joaquín Caso Niebla\*\*

\**Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

\*\**Universidad Autónoma de Baja California*

Descriptores: medición, adolescentes, bienestar subjetivo, psicología positiva, validez

La Psicología positiva concentra buena parte de su atención en la identificación de aquellas conductas, habilidades, destrezas, actitudes y valores que preparan y protegen a los individuos ante la adversidad. En este marco la noción de bienestar subjetivo es clave pues es considerado el eje rector del funcionamiento psicológico y de la salud mental. En lo particular, el bienestar subjetivo hace referencia a la evaluación que hacen las personas de sus propias vidas, en relación a lo que piensan y sienten acerca de éstas y a las conclusiones que llegan (Cuadra y Florenzano, 2003). También se ha definido como el grado en que una persona juzga de un modo global su vida en términos positivos o, en otras palabras, en qué medida la persona está conforme con la vida que lleva, identificando la existencia de componentes cognitivos y afectivos en dichas valoraciones (Veenhoven, 1984, citado en Díaz, 2001).

La caracterización del bienestar subjetivo se encuentra asociado con el nivel de satisfacción con la vida y con emociones positivas. Un individuo que expresa insatisfacción con su vida y experimenta frecuentemente emociones negativas registrará un bienestar subjetivo bajo (Díaz, 2001). A fin de contar con mayores indicadores del bienestar subjetivo, han

surgido distintas propuestas para su operacionalización y medición, entre las que destaca el Global Well-Being Inventory de Nacpal y Shell (1992, citado en Omar et al., 2009). Este instrumento se ha aplicado a adolescentes latinoamericanos, registrando propiedades psicométricas aceptables y confirmando la estructura factorial propuesta en su versión original. No obstante no se identificaron registros de la aplicación de este instrumento en muestras de adolescentes mexicanos, y por consiguiente el desconocimiento de sus propiedades psicométricas, lo que condujo a la realización del presente estudio.

## MÉTODO

La muestra quedó conformada por 1,272 participantes, con edades entre los 10 y 24 años, la cual fue dividida en dos grupos con base en el rango de edad propuesto en su versión original. Así, el primer grupo quedó representado por 616 preadolescentes y adolescentes tempranos de los cuales 49% son mujeres y el 51% hombres, mientras que 7.2% cuenta con 10 años de edad, 14.8% con 11 años, 12.6% con 12, 20.5% con 13, 21.2% con 14 y 23.5% con 15 años. El segundo grupo estuvo constituido por 656 adolescentes intermedios, tardíos y post adolescentes, 51% mujeres y 49% hombres, de los cuales el 23.4% cuentan con 16 años de edad, 15.3% con 17, 10.5% con 18, 11.9% con 19, 14.2% con 20, el 7.1% con 21, el 8.4% con 22, el 4.5% con 23 y finalmente el 4.6% con 24 años.

Los participantes respondieron la adaptación latinoamericana del Global Well-Being Inventory de (Inventario de Bienestar subjetivo de Nacpal y Shell), constituido por 21 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Este instrumento evalúa las siguientes categorías: bienestar vinculado a expectativas y logros, confianza en sí mismo para afrontar dificultades, trascendencia, apoyo del grupo familiar, apoyo social y relaciones con el grupo primario. En su aplicación participaron estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Psicología de la UMSNH.

Una vez integrada la base de datos, se realizaron los siguientes análisis: a) análisis descriptivo; b) análisis de discriminación de los reactivos; c) Análisis factorial exploratorio utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales; y d) obtención de índices de consistencia interna para el instrumento y sus factores.

## RESULTADOS

Para el primer grupo (10 a 15 años), el análisis de componentes principales reveló tres factores, mientras que para el segundo cuatro (16 a 24 años), destacando que en ambas estructuras los ítems 20 y 21 no registraron cargas factoriales que los retuvieran en dichos factores.

En lo general, la estructura factorial de las dos versiones tanto en el número de factores (la versión original identificó seis) como en la naturaleza conceptual de los mismos, es muy distinta a la original. En lo referente a la versión para preadolescentes y adolescentes (10 a 15 años) tanto los niveles de varianza explicada (54.08%) como los índices de consistencia interna observados (escala total = .88, factores 1, 2 y 3 = .86, .66 y .77, respectivamente) son aceptables. Similares resultados registró la versión para adolescentes intermedios, tardíos y post adolescentes (16 a 24 años, misma que explicó el 57.23% de la varianza y registró un índice de consistencia interna de 0.85 para la escala total, así como índices del orden de .70 a .85 para los cuatro factores que la conforman.

## DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio revelan propiedades psicométricas aceptables en las dos versiones del Inventario de Bienestar Subjetivo. Lo anterior sienta las bases para futuras aplicaciones, en distintas poblaciones, que permitan la caracterización de este constructo psicológico y su inclusión en modelos explicativos más amplios de la salud y el bienestar psicológico.

## REFERENCIAS

- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una Psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26400105.pdf>.
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo: actualidad y perspectivas. *Revista cubana de medicina integral* 17 (6), 572-579. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252001000600011&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252001000600011&script=sci_arttext).
- García, M.A. (2002). Bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39. [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6\\_analisis1.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6_analisis1.pdf).
- Gessell, A. (2000). *El adolescente de 15 y 16 años*. México: Manual Moderno.
- Omar, A., et al., (2009). Validación del inventario de Bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileños y mexicanos. *Suma psicológica*, 16(2), 69-84.
- Rodríguez, A. y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/view/122931/11556>.