

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA



ACTIVIDAD Y PASIVIDAD: SU RELACION CON LA
PERSONALIDAD Y VALORES EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

T E S I S
Q U E P R E S E N T A
JACQUELINE FORTES BESPROSVANY
PARA OPTAR POR EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

1 9 7 5



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

NAM 66
1975
E: 2

M- 161645

type 301

PARA ENRIQUE

CON MUCHO AMOR

PARA ABRAHAM

BEBA

FANI

VERA

JORGE

MAURICIO

JOSE

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a la Dra. Larissa Lomnitz, a quien debo el estímulo, la confianza y el apoyo que definieron mi interés por la investigación, y dieron lugar a este estudio.

Agradezco igualmente a la Lic. Lucy Reidl su valiosa dirección y asesoría, así como su comprensión y paciencia a lo largo del trabajo.

Al Dr. Tomás Garza, Director del Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, de la U.N.A.M., mi más sincero agradecimiento, por el apoyo brindado para la realización de esta investigación.

Expreso mi gratitud al Ing. Carlos Strassbourger, por su manejo computacional de los datos.

Agradezco también al Dr. Ignacio Méndez, su interés y ayuda en la parte estadística de esta investigación.

Al Dr. Rogelio Díaz-Guerrero agradezco el interés mostrado en esta investigación.

Agradezco a Lic. Mariclaire Acosta, Lic. Javier Aguilar, Aracelly Barrios, Lic. Elba Carrillo, Lic. Sofía Friedman, Lic. Isabel Galán, Mtra. Gilda Gómez, Esther González, Dr. Rodolfo Gutiérrez, Lic. José Huerta, Miguel Kazén, Dra. Larissa Lomnitz, Lic. Rocío Quesada, Lic. Lucy Reidl, Mtra. Aída Rodríguez, Mtra. Guita Schyfter y Karin Wriedt, su colaboración e interés en evaluar nuestra escala.

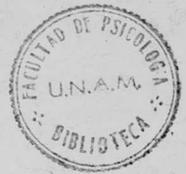
A los profesores Lic. Javier Aguilar, Ana María Bruckman, Lic. Josefina Carredaño, Lic. Octavio de la Fuente, Lic. Carlos Fernández, Dr. Abraham Fortes, Lic. Sofía Fried-

man, Lic. Jorge Martínez Stack, Dr. Serafín Mercado, Lic. Alvaro Jiménez, Miguel Kazén, Lic. Carlos Peniche, Mtra. Aída Rodríguez, Lic. Lucy Reidl y Gloria Sierra, expreso mi gratitud al haberme cedido su tiempo de clases y motivado a sus estudiantes a participar en la investigación.

Expreso asimismo mi agradecimiento a todos los estudiantes que colaboraron, gracias a los cuales puedo ahora presentar este estudio.

Deseo por último expresar mi agradecimiento a mi esposo, el Dr. Enrique Leff, por su apoyo y estímulos constantes, así como su interés en la elaboración y discusión de esta investigación.

INDICE



pág.

INTRODUCCION

CAPITULO I

1.1 MEDICION	1
1.2 CUESTIONARIOS	22
1.3 EVALUACION DE LA PERSONALIDAD	29
1.4 INSTRUMENTOS DE MEDICION DE LA ACTIVIDAD Y LA PASIVIDAD	39

CAPITULO II

2.1 DIFERENTES CONCEPTOS SOBRE ACTIVIDAD Y PASIVIDAD	40
2.2 ESTUDIOS SOBRE ACTIVIDAD Y PASIVIDAD ESTUDIANTIL	60

CAPITULO III

3.1 PLANTEAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE INVESTI- GACION	75
3.2 PLANTEAMIENTO DE LAS HIPOTESIS	76
3.3 DEFINICION DE VARIABLES	78
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACION	80
3.5 CONTROL DE VARIABLES	94
3.6 MUESTRA	96
3.7 DISEÑOS DE INVESTIGACION	104
3.8 PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL	105
3.9 TRATAMIENTO ESTADISTICO	105
3.10 RESULTADOS GENERALES	106

CAPITULO IV

4.1 ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS 119

✂ CAPITULO V

5.1 SUMARIO 142

5.2 CONCLUSIONES 145

BIBLIOGRAFIA 149

INTRODUCCION

La pasividad ha sido un término comunmente utilizado en el ambiente extra e intrauniversitario para explicar, en forma más bien justificativa o acusatoria, diversos problemas estudiantiles y universitarios que requerirfan de un análisis más bien reflexivo sobre los mismos. La pasividad comprende una serie de conductas complejas, y vista de este modo -el único posible- deja de ser un simple concepto para convertirse en un tema poco conocido -o más bien poco estudiado- que posiblemente sea la base para la comprensión del estudiante promedio y del sobresaliente; de las causas que hacen a un individuo apático y sumiso y a otro, activo e innovador.

La falta de interés y participación de los estudiantes en la vida académica, su inasistencia y apatía y, finalmente, la indiferencia hacia los problemas sociopolíticos, despertaron un interés en el estudio de las características de estas conductas, que fue estimulado por la Dra. Larissa Lomnitz a través de mi participación en el Grupo de Estudios de la UNAM, que tiene a su cargo.

Pero, cómo estudiar un fenómeno tan complejo? ¿De qué base partir? Opté, por sugerencia de la Lic. Lucy Reidl, directora de esta investigación, en reducir el problema a una forma concreta que me permitiera obtener una información preliminar sobre las características de los estudiantes pasivos y activos. Esto sería elaborando una escala que permitiera distinguirlos, y posteriormente conocerlos mediante una prue-

ba objetiva de personalidad. Colateralmente realicé una serie de entrevistas abiertas con estudiantes activos y pasivos, que me proporcionaron material para la construcción de la escala, y datos biográficos para un eventual análisis dinámico sobre el desarrollo de los diferentes tipos de individuos.

La investigación se llevó a cabo en el transcurso de un año; sin embargo, no constituye más que un primer paso en el conocimiento del fenómeno de la pasividad y de la actividad.

Nos interesamos en conocer las manifestaciones de este fenómeno en los estudiantes, en sus diferentes aspectos, como su evolución a lo largo de la carrera, las formas en las que se presenta en las diferentes clases sociales y sexos. Analizamos asimismo, la influencia que puede tener el tipo de escuela y el lugar de nacimiento en la conducta activa y pasiva de los sujetos.

Esperamos que el presente estudio nos proporcione nuevas preguntas y perspectivas para las investigaciones futuras, que, aunadas a un análisis cualitativo sobre los factores individuales y sociales que inciden en la formación de estas conductas, logremos conocer mejor al estudiante.

CAPITULO I

1.1 MEDICION

Uno de los mayores problemas y objetivos a los que se ha avocado la ciencia básica ha sido el de la medición, ya que existe la idea -cada vez más fuerte- de que un área científica se encuentra más desarrollada a medida que utiliza métodos de medición más refinados, y es solamente mediante éstos que el avance de la ciencia se puede llevar a cabo con mayor rapidez y sistematización (Guilford, 1954; 1967).

Aunque por un largo tiempo estas consideraciones se aplicaron exclusivamente a las ciencias conocidas como exactas, tales como la Física, Química, Matemáticas, etc., este tema cobró suma importancia en el desarrollo de la Psicología como ciencia, tratando, de esta forma, de cuantificar el estudio de la conducta humana, desde las percepciones y sensaciones hasta la inteligencia, emociones, rasgos de personalidad y finalmente, intereses y actitudes.

Los problemas de la medición en Psicología, como es de esperarse, son muy complejos, porque se trata de analizar cualidades o atributos de manera indirecta, ya que éstos no sólo no se dan, en su mayoría, de manera abierta y objetiva en la realidad, sino que tampoco sus manifestaciones, internas o externas, son fácilmente discernibles o explicables. Sin embargo, los avances de la ciencia en general y de la Psicología en particular han permitido superar varios obstáculos, logrando describir, comparar y en ciertos casos predecir conductas.

Podemos definir en forma general a la medición, como lo hacen varios autores (Guilford, 1954; 1967; Nunnally, 1967;

Cannel & Kahn, 1968; Plutchik, 1968) considerándola como la asignación de números a las cosas -que pueden ser objetos, atributos, etc.-, siguiendo ciertas reglas. Plutchik señala dos razones por las cuales se utiliza el lenguaje numérico en la medición: primeramente, los números representan un lenguaje universal que permite describir distintas cosas en aspectos muy diversos, además, permiten realizar distinciones más detalladas ^{diffícilmente} logrables por otros medios, y finalmente, aclaran e incrementan la comunicación entre los científicos. A este respecto debemos señalar que este medio facilitador en la comunicación científica como lo consideran tantos autores, puede entorpecer el intercambio de ideas, y más aún, corre el peligro de obstaculizar el desarrollo de muchas de ellas, por el hecho de no apegarse a la expresión numérica o susceptible a una medición detallada; por otro lado, se corre también el riesgo de "deificar" esta técnica científica, como es la medición, de manera que se pretende representar no importa qué realidad ni su importancia, siempre y cuando se apegue al lenguaje numérico. Estos son algunos errores y peligros que no pueden dejarse de tomar en cuenta al hablar de la importancia y beneficios que proporciona la medición en el avance de la ciencia.

La medición permite la representación de la realidad, aunque para ello no es necesario que exista una correspondencia completa con el mundo real. Este es el caso del campo psicológico, en donde difícilmente se cumplen todas las reglas de la medición, como por ejemplo, la de la aditividad, la cual es ya difícil hacerla corresponder en el campo físico, más aún en el psicológico; en ambos casos se suman los eventos ocurrentes,

pero no se dan en la misma forma como en el sistema numérico. A pesar de este hecho, la ciencia ha tratado de adaptar los números a los fenómenos bajo estudio, mediante las diversas reglas y planes para su manejo, y que constituyen las escalas de medición, cada una con diferentes grados de precisión. A su vez, las mismas escalas se valen de reglas que permiten manipular los fenómenos medidos; -éstas no necesitan ser muy complicadas, mientras no sean ambiguas.

No es difícil notar, sin embargo, la importancia y dificultades en la medición, ya que en la ciencia en general, y en especial en Psicología, no es el objeto propiamente dicho el que está siendo cuantificado, sino sus atributos, por lo que se requiere de un proceso de abstracción que frecuentemente no es posible comprobar, y así puede resultar que ésta sea falsa, es decir, que los atributos que se pretenden medir no existen en la realidad. A pesar de los peligros de este tipo de abstracción, se puede considerar, como lo hace Nunnally (1967) que la efectividad de cualquier medida que se produce está determinada por las explicaciones científicas que provee.

Además de lo mencionado, la medición presenta varias ventajas, como es el hecho de poder formular medidas bien estandarizadas que permiten describir y comparar a diversos individuos o fenómenos con los mismos parámetros, lo que proporciona una mayor objetividad de la ciencia, ya que de esta forma le es posible cuantificar y verificar los fenómenos. De los peligros de la sobrecuantificación ya hemos hablado, basta insistir en el hecho de que el conocimiento de un fenómeno no termina con su cuantificación, sino que ésta es sólo una parte de su estudio.

Existen básicamente cuatro escalas de medición (Plutchik, 1968; Nunnally, 1967), con diferentes niveles de precisión, nombradas por Stevens escalas nominal, ordinal, intervalar y de razón. En todas ellas los números son utilizados, pero con diferentes significados.

La escala nominal permite designar o clasificar objetos, fenómenos, etc., en categorías. Utiliza los números únicamente para identificar, sin tomar en consideración las magnitudes de los fenómenos clasificados, careciendo por lo tanto, de significación numérica. Este es el nivel más grueso de medición, por lo que sólo se pueden utilizar las operaciones estadísticas más sencillas, como frecuencias, modo y coeficiente de contingencia (Guilford, 1954; Plutchik, 1968).

La escala ordinal representa un nivel superior en la medición, ya que además de identificar, ordena una serie de eventos, para lo cual utiliza números cualesquiera que vayan en orden creciente. Aquí se permiten un mayor número de manejos estadísticos, tales como la mediana, centiles, coeficientes de correlación por rango y estadística no paramétrica, además de los métodos utilizables en la escala anterior.

La escala de intervalo se aplica a eventos que, además de aumentar en magnitud, presentan distancias equivalentes entre sí, o sea, intervalos. Se pueden utilizar en este tipo de escalas casi todos los manejos estadísticos comunes, salvo el coeficiente de variación.

Finalmente, la escala de razón incluye, además de las características anteriores, la existencia de un cero real. Presenta un mayor grado de precisión, y es posible manejar todo tipo de operaciones estadísticas y aritméticas.

De estas escalas existen numerosas variantes, como la escala logarítmica, por ejemplo, pero son muy poco utilizadas en Psicología, siendo las tres primeras las más aplicadas debido al tipo de fenómenos que se estudian, los que difícilmente pueden someterse a escalas de razón.

Existen varias suposiciones en Psicometría que permiten la cuantificación de la conducta. Primeramente, las escalas psicológicas tienen por objeto el medir atributos abstraídos de la experiencia humana (Garner & Creelman, 1970). Se considera que los atributos (rasgos, actitudes, intereses, etc.) existen en diferentes grados entre los individuos, siendo susceptibles de escalamiento, ya que se toma como base el hecho de que los atributos presentan variaciones dentro de un continuo o dimensión, en el cual se distribuyen los individuos según sus semejanzas o diferencias con respecto al atributo medido (Guilford, 1967; Nunnally, 1967). Siguiendo estas suposiciones, se pueden escalar estímulos (como por ejemplo, diferentes intensidades de luz), o personas con respecto a estos estímulos (como por ejemplo, las actitudes ante la TV), o bien escalar personas y estímulos a la vez.

Como ya habíamos mencionado, el hecho de que se midan atributos abstraídos de la experiencia humana significa que la forma de medirlos es también indirecta, por lo cual es necesario seleccionar cuidadosamente una serie de estímulos que se consideren están relacionados de alguna manera con lo que se pretende medir, y probar mediante los diferentes métodos de escalamiento, aquéllos que representan con mayor seguridad y en todos sus gra-

dos, el continuo psicológico del atributo en cuestión.

En el caso de querer escalar a los individuos con respecto a algún factor, se presentan los estímulos, ya sea en forma de situaciones o actividades a realizar -como en el caso de las pruebas de inteligencia y de personalidad- o bien mediante estímulos verbales o escritos que se pretende representen situaciones reales, como en las escalas de actitudes, encuestas de opinión, intereses, etc. En todos estos casos, se presentan ante los sujetos estos estímulos "indirectos" o de "doble significado" (uno para el individuo que responde y otro para el psicólogo que interpreta) y sus respuestas indicarán la presencia o ausencia y el grado en el que presentan el rasgo en cuestión (Selltiz et al, 1971; Edwards, 1957; Guilford, 1954; Shaw & Wright, 1967).

Para elaborar una escala que permita situar a los individuos dentro de un continuo respecto a cierto rasgo, se pueden seguir diferentes modelos. No existen reglas precisas para elegir el modelo adecuado; sin embargo, algunos criterios utilizados en la elección se refieren a las características de los datos, las suposiciones de cada tipo de escala y la intuición del investigador, que juega un papel muy importante. Existen, sin embargo, criterios más objetivos para evaluar la utilidad de las escalas ya construidas, como son la confiabilidad y la validez que pueda tener cada escala y, por otro lado, el grado en el que se explica el fenómeno estudiado.

La validez se refiere al grado en el que el instrumento (prueba, escala, etc.) mide aquello que se pretende que mida. La confiabilidad, por su parte, indica la precisión y sensibilidad con la que está midiendo dicho instrumento.

Existen diferentes tipos y formas de probar la validez, según el aspecto que esté en cuestión. Así, la validez de contenido está en relación al problema de encontrar si el contenido del instrumento utilizado cubre el concepto o atributo que está siendo analizado. Por lo general este problema lo resuelve el investigador de manera subjetiva, tratando de representar lo mejor posible esa dimensión, a través de los ítems o preguntas. La validez de criterio proporciona un índice de adecuación de la prueba al contrastarla con otra que se conoce mide el atributo o uno semejante. También puede utilizarse un criterio de predicción, en el sentido de definir otro atributo a partir del medido por el instrumento que se está sometiendo a prueba, y ver si esto se cumple; la predicción puede ser a futuro (validez predictiva), en el presente (validez concurrente) o en relación a algún suceso o características pasadas que son comparadas a posteriori, con los datos obtenidos mediante el instrumento que se está sometiendo a prueba (validez postdictiva).

Finalmente, la validez de constructo ("construct validity") permite probar si el atributo que mide el instrumento, y que fue producto de una abstracción, existe en la realidad. (Por ejemplo, la personalidad y la inteligencia). Su comprobación es similar a la de la validez de criterio, utilizándose para ello otras pruebas o instrumentos que miden los rasgos que se considera conforman el atributo en cuestión, observando si se correlacionan los resultados (validación múltiple). (Cammel & Kahn, 1968; Bohrnstedt, 1970; Nunnally, 1967; Scott, 1968; Shaw & Wright, 1967).

Como se ha podido observar, es difícil obtener un índice definido de validez. Scott señala que aun cuando se obtiene una correlación positiva entre dos pruebas, ésta se puede deber a factores ajenos a lo que las pruebas miden y por tanto pueden proporcionar datos falsos respecto a su validez; de esta forma, los psicómetras han optado por centrarse en obtener el máximo grado de confiabilidad en sus instrumentos, ya que ésta se obtiene mediante métodos más definidos y seguros.

Al igual que la validez, la confiabilidad tiene varios tipos y métodos para probarla, pero podemos resumirlos en dos básicamente: consistencia interna y estabilidad. La primera señala el grado en el que las diferentes partes del instrumento miden el mismo atributo, es decir, que sean equivalentes, (Bohrstedt, 1970; Cattell, 1967). Esto se determina al correlacionar pruebas paralelas, es decir, la misma prueba en dos formas equivalentes o por el método de división por mitades ("split-half"), en donde se correlaciona una parte de la prueba con la otra, ya sea dividiéndola a la mitad o extrayendo los ítems o afirmaciones pares por un lado y los impares por el otro. Los coeficientes de correlación utilizables son los de Spearman-Brown, Kuder-Richardson o Cronbach, según el tipo de prueba que se trate.

La estabilidad se refiere al hecho de que el instrumento proporcione resultados semejantes a lo largo del tiempo, siempre y cuando se aplique a una población similar. Para obtener esta medida se utiliza el método de test-retest, que consiste en aplicar el mismo instrumento en dos ocasiones, que pueden variar de dos a seis semanas. Este método presenta varias dificultades, ya que pueden influir factores que alteran

los resultados, tales como la memoria, es decir, los sujetos pueden recordar las preguntas de una aplicación a la otra; también se presenta el problema de encontrar a los mismos sujetos en las dos ocasiones, lo que no siempre sucede y produce una pérdida de tiempo y de material, tanto físico como humano. Debido a estas razones, son utilizados con mayor frecuencia los métodos de consistencia interna arriba mencionados (Shaw & Wright, 1967; Stagner, 1961).

Centraremos nuestra atención en los modelos unidimensionales para la construcción de escalas, es decir, aquéllos que manejan una dimensión o característica, mediante estímulos o ítems escritos o verbales. Estos modelos proporcionan diversas técnicas para manejar tanto los estímulos que serán incluidos en la prueba y las formas de respuestas requeridas de los sujetos, como su eventual calificación.

Existen tres características básicas a las que aspiran -y que deben contener- todas las escalas, y son: tener un punto cero que, aunque sea establecido en forma arbitraria, marque la neutralidad y así permita distinguir perfectamente tanto los diferentes grados del objeto psicológico como a los individuos que los presentan; presentar unidades equivalentes que permitan la comparación, y finalmente, que sean homogéneas o unidimensionales.

Uno de los principales exponentes en el desarrollo de este campo de la Psicología fue Leon Thurstone, quien, con su Ley del Juicio Comparativo consideró que los estímulos psicológicos, al igual que los físicos, podían ser evaluados según sus diferentes magnitudes por los individuos, debido a los procesos

discriminativos que tienen lugar en ellos al pedirles una evaluación de los mismos. Este proceso discriminativo sigue la forma de una curva normal, siendo ésta diferente para cada estímulo juzgado. De esta forma, al analizar los juicios de un conjunto de individuos respecto a varios rasgos que cubren la misma dimensión, se puede establecer un continuo psicológico de menor a mayor favorabilidad o grado, y de esta manera obtener pesos o medidas de características o variables latentes, no manifiestas, y así tener un sistema métrico con el cual comparar a los individuos ante la dimensión medida.

Son varias las técnicas elaboradas por Thurstone, y citaremos aquí las de Pares Comparados, Intervalos Aparentemente Iguales e Intervalos Sucesivos. Se basan éstas en un modelo monotonónico es decir, que asume una función curvilínea. Existen dos suposiciones importantes en este modelo, a saber: que el atributo en estudio es continuo, y que cada ítem puede considerarse que se presenta en una forma que se asemeja a la curva normal o de Gauss, aunque esto no implica que las curvas normales de todos los ítems sean idénticas. Esto significa que cada ítem representará una porción o grado del atributo, por lo que será aceptado o rechazado en sólo un área del mismo. Así, se considera que el ítem que represente una mayor favorabilidad respecto al atributo en cuestión, será elegido únicamente por los sujetos que presenten la actitud más favorable, y lo mismo sucede con los ítems negativos o desfavorables, que serán rechazados por los sujetos que favorecen el fenómeno o atributo medido, y aceptados por los que lo rechazan. De esta forma, los ítems, con sus diferentes valores, permitirán situar a los individuos en una curva similar a la normal y establecer sus di-

ferencias ante el atributo medido.

En la elaboración práctica de estas escalas, como en la mayoría de las técnicas de escalamiento, los pasos son similares. El paso inicial consiste en elaborar una serie de afirmaciones que representan los diferentes grados -tanto altos como bajos, positivos como negativos- de la dimensión que se estudia. Posteriormente se presentan éstas para ser evaluadas por un grupo de jueces constituido por sujetos representativos de la población a la cual es dirigida esta prueba. La forma de presentación de las afirmaciones difiere según la técnica utilizada, como veremos posteriormente. A partir de los juicios del grupo inicial se determinan, siguiendo métodos particulares, los valores escalares de las afirmaciones, es decir, la posición que tiene cada afirmación en el continuo psicológico de la dimensión estudiada, representada ésta en forma cuantitativa. Se presupone que los valores escalares obtenidos son independientes de las actitudes y sentimientos de los jueces, lo que ha sido probado innumerables veces (Cf. Edwards, 1957; Shaw & Wright, 1967).

Después de este proceso de elaboración y validación de la escala, se constituye ya en una prueba para ser presentada ante los individuos a examinar. En esta prueba final se disponen las afirmaciones en forma desordenada -mezclando los diferentes valores escalares- y solicitando de los respondientes que marquen sólo aquellas con las que están de acuerdo. Se supone que las características de cada individuo -una de las cuales está siendo evaluada mediante la escala- estarán reflejadas en el tipo de afirmaciones con las que manifieste su acuerdo.

De esta forma, si se está midiendo la actitud hacia los anti-conceptivos, aquéllos que estén de acuerdo con su utilización marcarán las afirmaciones más favorables (y por consiguiente, con mayor valor escalar). Otra forma de calificar consiste en solicitar a los sujetos que marquen únicamente las tres afirmaciones con las cuales estén más de acuerdo. En ambos casos, la posición de cada individuo se determina obteniendo la media o la mediana de los valores escalares de las afirmaciones elegidas. Algunos autores favorecen el segundo método de respuestas, para evitar el factor conocido como de aquiescencia, es decir, el responder afirmativamente a todas las preguntas, como sucedió en algunos casos con la prueba F de Adorno et al (Stagner, 1961). Otra forma de calificación consiste en pedir únicamente una respuesta de los sujetos, eligiendo la afirmación que mejor los represente o con la que estén más de acuerdo, y su posición en el continuo se determina directamente del valor escalar de dicha afirmación. Este último método no es muy utilizado, ya que es difícil asegurar la actitud de un individuo a través de la elección de una sola afirmación.

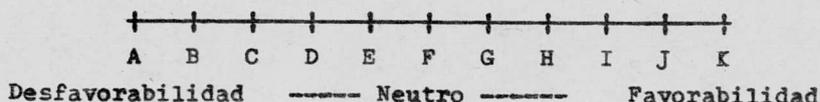
En el caso de la técnica de Pares Comparados se elabora un número reducido de afirmaciones -que cubran, claro está, todas las gradaciones del objeto psicológico- presentándolas por pares, y en todas sus posibles combinaciones, ante un grupo de 200 jueces, quienes tendrán que evaluar cada par y definir cuál de las dos afirmaciones es más favorable al objeto psicológico. Se señala el hecho de que se requiere de un número bajo de afirmaciones ya que, al tener que realizar todas las combinaciones posibles de las mismas, su número aumenta y sería muy difícil para los jueces evaluarlas objetivamente al verlas.

repetidas en tantas ocasiones. En el caso de tener diez afirmaciones, por ejemplo, son necesarias 45 combinaciones de pares.

Ya obtenidas las evaluaciones de cada par, se tabula la frecuencia y posteriormente la proporción de veces que fue juzgada una afirmación como más favorable que la otra, hasta obtener una matriz que defina la frecuencia y proporción en que cada afirmación fue juzgada como más favorable que las demás. Posteriormente se determinan las distancias entre cada afirmación y, finalmente, se definen los valores escalares según fórmulas específicas. Pasado ya este procedimiento se elabora la prueba definitiva, presentando las afirmaciones y los modos de respuesta en las formas señaladas en párrafos anteriores.

El método de Intervalos Aparentemente Iguales, elaborado por Thurstone y Chave permite la elaboración de un gran número de afirmaciones que tendrán que ser evaluadas por los jueces mediante parámetros diferentes que en la técnica anterior. Aquí se pretende manejar intervalos, y se le nombra a este método de intervalos aparentemente iguales porque está en los jueces el juzgar la posición de cada afirmación dentro del continuo, suponiendo que las distancias entre ellas son iguales (se dicen aparentemente iguales porque los intervalos o distancias son definidos subjetivamente por los jueces y no por el investigador). De esta forma, las instrucciones que reciben los jueces son, el evaluar -y calificar- a cada afirmación según su posición en el continuo de desfavorabilidad - favorabilidad, según once categorías, de las cuales quedan definidas de antemano y de manera explícita, tres: los dos extremos y la parte media, la que marca la neutralidad.

Las once categorías se marcan con letras que van de la A a la K, de la siguiente manera:



siendo la A el extremo de mayor desfavorabilidad con respecto al atributo medido; la K marca el extremo de mayor favorabilidad y la F es el punto neutro que señala ni favorabilidad ni desfavorabilidad. Las letras G a la K señalan diferentes grados de favorabilidad, incrementándose a medida que la letra se aproxima a la K. De igual forma, las letras E a la A significan, según su cercanía a la A, mayor grado de desfavorabilidad.

Cada afirmación deberá ser evaluada por los jueces según el grado de favorabilidad o desfavorabilidad que consideran representan, marcando la letra que consideran les corresponde.

Esta técnica ha sido muy utilizada en la medición de actitudes y rasgos similares, sobre todo porque permite manejar un gran número de afirmaciones, solicitando únicamente un juicio para cada afirmación; la forma de evaluarlas, con su correspondiente manejo estadístico aseguran una escala con los diferentes grados cubiertos por las afirmaciones. Algunos investigadores han utilizado únicamente siete y hasta cinco intervalos, y el número de jueces ha podido reducirse de 300 que fueron utilizados en la escala original, por Thurstone y Chave, a 50 y hasta 15, como fue demostrado por Edwards (1957).

El manejo estadístico, según esta técnica, cubre los siguientes pasos: se tabula la frecuencia y posteriormente la proporción con la que fue juzgada cada afirmación en los dife-

rentes intervalos, y se obtiene la mediana de esta distribución, convirtiéndose el resultado en el valor escalar de cada afirmación. Como ya habíamos mencionado anteriormente, el valor escalar nos proporciona la posición de las afirmaciones en el continuo del atributo que se desea medir. Posteriormente se obtienen los valores intercuantiles de las afirmaciones, o valores Q, que señalan la variación que hubo en las evaluaciones de cada afirmación; así, un valor Q grande señala una dispersión alta en la evaluación de esa afirmación, lo que significa que ésta es muy ambigua o confusa, ya que se interpretó de varias maneras por los jueces y por tanto no es adecuada para la escala. Siguiendo estos lineamientos, un valor Q bajo señala poca dispersión y por tanto mayor acuerdo en cuanto a la posición de ésta en el continuo.

Es a partir de estas dos clases de datos, los valores escalares y valores Q, que se elabora la prueba definitiva; a través de los primeros el investigador se asegura de cubrir los diferentes grados del atributo, y los segundos, de mayor importancia, aseguran que las afirmaciones elegidas sean adecuadas. De la presentación de las afirmaciones, instrucciones de respuesta y formas de calificación, ya se habló anteriormente.

Según Shaw y Wright (1967), la confiabilidad de las escalas construidas por este método, tiende a ser muy alta, de .75 o más, y la validez, aunque depende de la habilidad de formular buenas afirmaciones, es también bastante alta.

Nunnally (1967), sin embargo, critica esta técnica, señalando, igual como lo hacen Shaw & Wright, que es muy difícil elaborar afirmaciones que representen los extremos, sucediendo

que los valores escalares de los polos tienden a acercarse hacia el centro y dificultan por tanto el poder situar a los individuos con actitudes extremas. Por otro lado, considera Munnally que es sumamente difícil elaborar afirmaciones que solamente sean aceptadas por unos pocos, es decir, que las favorables sean aceptadas únicamente por los individuos con una actitud favorable a ese respecto.

A pesar de estas críticas y los problemas importantes que suscitan, la técnica de Intervalos Aparentemente Iguales se aplica con mucha frecuencia, por las ventajas señaladas anteriormente.

El método de Intervalos Sucesivos también conocido como de Dicotomías Graduadas es similar a la técnica anterior en cuanto a la forma en que los jueces evalúan las afirmaciones. Así como en la técnica de Intervalos Aparentemente Iguales, se requiere únicamente de un juicio para cada afirmación, evaluándolas en función de categorías similares a las anteriores, que van de desfavorabilidad a favorabilidad, con un punto neutro. En esta técnica, sin embargo, se pueden dar mayores especificaciones si se desea, sobre el resto de las categorías, pues lo importante no es el que los intervalos sean iguales, debido a que se manejan matemáticamente como segmentos dentro de un continuo, de allí el nombre de Intervalos Sucesivos. De esta forma, el procedimiento matemático es más elaborado que en las técnicas anteriores, ya que se requiere determinar la amplitud de los intervalos, y los valores escalares, según fórmulas específicas. Ya definido el continuo psicológico del atributo en estudio, se pueden obtener los valores Q de igual manera que con el método anterior.

Este método, aunque complicado, presenta numerosas ventajas, como por ejemplo el hecho de que no se establece de antemano el tamaño de los intervalos, como en el caso de la técnica de Intervalos Aparentemente Iguales, sino que éstos se establecen en función de las respuestas de los sujetos y no sobre los juicios acerca del tamaño de los intervalos, requiriendo únicamente que cada intervalo sucesivo represente un grado mayor del atributo medido. Además, este método presenta su propia prueba de consistencia interna y, según Attneave⁺, se elimina en esta técnica el problema de los extremos que tienden hacia el centro, como sucede con la técnica anterior. Por otro lado, se ha encontrado una relación lineal entre los valores escalares de las mismas afirmaciones calificadas con el método de Pares Comparados y el de Intervalos Sucesivos, lo que lo asegura como método, siendo este último mejor que el primero, por poder utilizar un gran número de afirmaciones con un manejo estadístico más elaborado. Una desventaja, sin embargo, reside en el hecho de que cualquier afirmación calificada en una misma categoría más del 95% de las veces, no puede ser escalada con este método (Shaw y Wright, 1967).

En cuanto a sus características sobre validez y confiabilidad, son semejantes a las del método de Intervalos Aparentemente Iguales.

Otro alto exponente en el desarrollo de escalas de actitudes, es R. A. Likert, que elaboró un método muy sencillo y rápido, conocido como el Método de Rangos Sumados, que como puede deducirse del nombre, se encuentra a nivel ordinal. A diferen-

⁺Citado por Shaw y Wright, 1967.

cia de los métodos mencionados anteriormente, éste utiliza afirmaciones monotónicas, es decir, los individuos con una actitud más favorable con respecto al atributo medido obtienen las calificaciones más altas, y de igual manera, los sujetos desfavorables al objeto psicológico reciben las calificaciones más bajas.

Este método no requiere de muchas afirmaciones (de 50 a 100 aproximadamente), ni tampoco de jueces, ya que no necesita valores escalares, pues lo que pretende es distinguir 2 grupos: favorables y desfavorables, y no tanto los grados intermedios, como intentan hacerlo los métodos anteriores, puesto que en este método no existe un punto neutro muy claro como para considerarlo estadísticamente. Es por esta razón que Edwards (1957) señala que el método de Rangos Sumados no permite incluir a un individuo, en base a su calificación en la escala, dentro del grupo de favorables o de desfavorables respecto al rango en estudio. Sin embargo, es muy útil para observar el cambio de actitudes, ya sea de un individuo o de un grupo; si el interés radica en comparar las actitudes promedio de 2 o más grupos, se puede utilizar este método, aunque también el de Intervalos Aparentemente Iguales.

Para construir una escala siguiendo el Método de Rangos Sumados, se deben elaborar una serie de afirmaciones, siendo la mitad favorables y la otra desfavorables al objeto psicológico en estudio. Se presentan éstas ante un grupo solicitando que muestren su propio acuerdo o desacuerdo en función de 5 categorías, a saber: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Posteriormente se tabula

la proporción de veces en que fue calificada una afirmación, de tal forma que los individuos con actitudes más favorables obtengan las calificaciones más altas. Así, al mismo tiempo, se califica la prueba de cada sujeto, sumando los valores específicos de cada afirmación. Para definir las afirmaciones más adecuadas para la escala, se realiza un manejo estadístico que compara mediante una prueba t o algún tipo de correlación, las diferentes respuestas a cada afirmación contra el 25% de sujetos de calificaciones más altas y el 25% con las calificaciones más bajas. En caso de aplicar esta escala a otro grupo de sujetos, sus calificaciones se obtienen directamente de los valores de las afirmaciones.

La confiabilidad de este método ha resultado ser bastante alta, al igual que su validez, aunque Shaw y Wright (1967) consideran que esta última depende más bien de cada escala elaborada, siguiendo este método. Consideran ellos que carece de un control de unidimensionalidad, ya que Likert la infiere de las correlaciones altas de las afirmaciones con el valor final. Shaw y Wright consideran que éste no prueba necesariamente la unidimensionalidad, ya que se puede obtener una correlación alta aun cuando influyen dos factores de la misma fuerza. Por otro lado, no existe la seguridad de que las unidades sean iguales.

El Análisis de Escalograma, de Guttman, es un modelo utilizado básicamente para probar la unidimensionalidad de alguna escala, aunque se ha utilizado también para elaborar escalas. Es un método ordinal y no es métrico. Supone que el individuo que posee una actitud muy favorable se va a manifestar de acuerdo con todas las afirmaciones, y disminuirá la aceptación según

decline la favorabilidad; de esta forma, se sigue un patrón triangular de respuesta.

Así, las afirmaciones que intentan ser monotónicas, se aplican a un grupo de sujetos solicitando respondan en forma dicotómica, es decir, si están de acuerdo o no con ellas. Por medios estadísticos se observa si se cumple un patrón triangular asegurándose, de esta forma, que se está sondeando una sola dimensión.

Nunnally (1967) critica esta técnica, por considerar que es muy difícil que una afirmación se correlacione perfectamente con el atributo, como considera Guttman. Además, señala el autor, que el patrón triangular puede obtenerse con afirmaciones que estén muy apartadas entre sí en dificultad, sin que por ello sean unidimensionales. Por otro lado, para establecer esta triangularidad se requieren pocas afirmaciones, y por tanto la clasificación de sujetos que se obtiene puede ser demasiado gruesa, incluyendo a diversos sujetos en una misma categoría. Otra desventaja es que el nivel de este modelo es ordinal, por lo cual pueden aplicársele pocos manejos matemáticos, a diferencia de los modelos intervalares.

Otra técnica que mencionaremos es la de Discriminación Escalar de Edwards y Kilpatrick, que es una síntesis de Thurstone Likert y Guttman, y permite obtener las afirmaciones con mayor poder discriminativo, lo que hace posible distinguir a grupos muy altos y muy bajos con respecto a la actitud medida. Shaw y Wright (1967) señalan dos dificultades: primeramente, se mezclan afirmaciones monotónicas y no monotónicas en la misma escala y al realizar un análisis de tipo Likert a afirmaciones no monotónicas se corre el riesgo de eliminar las afirmaciones que se en-

cuentran a la mitad del continuo, ya que no van a poder discriminar entre grupos altos y bajos.

Se han realizado pocos estudios utilizando este método, por lo que es difícil definir su confiabilidad y validez.

Una última técnica que mencionaremos es la de Desdoblamiento, desarrollada por Coombs, cuyo objetivo es descubrir una actitud latente, es decir, que se encuentra cubierta por otras características de los individuos. Es evidente que con una finalidad tan ambiciosa y difícil, los medios para lograrla no son sencillos, y esta técnica no tiene todavía unas bases muy seguras a nivel práctico. Coombs desarrolló la teoría general, de la cual han partido varias escalas de actitudes -a nivel ordinal- pero no estableció, según Shaw y Wright, los métodos prácticos para obtener valores escalares seguros sobre las afirmaciones. La esencia de las escalas radica en elaborar una serie de afirmaciones que se consideran están relacionadas con esa actitud latente y solicitar de los individuos que elijan dos (o las que se señale) que mejor los describan, marcando así su posición en el continuo, el cual, debemos señalar, no tiene dirección. En la escala resultante se incluyen tanto las afirmaciones como los individuos para tratar de encontrar algunas relaciones. Una técnica sugerida por Coombs para analizar los datos es la del paralelograma.

No existen muchas pruebas sobre la validez y confiabilidad del método, ya que por su complejidad y poco desarrollo, no se ha aplicado mucho.

1.2 CUESTIONARIOS

Además de los métodos de escalamiento, existen otros que permiten a los científicos sociales conocer y comprender su materia de estudio. Entre ellos se encuentran los métodos de observación, cuestionario y entrevistas. Los dos últimos son muy utilizados en la investigación social, ya que permiten obtener una información mayor y más profunda que la que proporciona la observación directa, pues a través de una serie de preguntas se pueden analizar aspectos no aparentes a la observación, como son las actitudes, opiniones, percepción, motivación, etc., permitiendo conocer no sólo experiencias presentes, sino también hechos o conductas pasadas (Selltiz et al., 1971). Por otro lado, a través de los cuestionarios se puede estudiar una población mayor y analizar más profundamente los fenómenos que escaparían o que no podría englobar la simple observación.

En los métodos de entrevista y cuestionarios, la información se obtiene del intercambio de ideas (verbales, en el primer caso, o escritas, como en el segundo) entre el investigador y los sujetos de investigación. De esta forma, la base de los cuestionarios la constituye el informe del sujeto, que habla por lo general de sí mismo, o bien de problemas que lo atañen directa o indirectamente. Así, el investigador puede conocer el punto de vista de sus examinados, sus percepciones, opiniones, actitudes y conductas, aunque ^{con} el riesgo -debemos señalarlo- de que exista cierta información falseada consciente o inconscientemente, ya sea por problemas emocionales, restricciones sociales o simples fallas de la memoria. El investigador debe tomar en cuenta este problema al elegir un instrumento; si su interés

radica en conocer las opiniones o sentimientos con respecto a algo, o bien desea analizar el falseamiento de los datos por los individuos, puede utilizar los cuestionarios. Existen además ayudas en la técnica del cuestionario que permiten detectar contradicciones en las respuestas y obtener mayor validez de la información verbal.

Otra característica importante de los cuestionarios se refiere a su estandarización, en el sentido de que las preguntas presentan la misma construcción y siguen el mismo orden ante todos los individuos a quienes se aplica el instrumento. Esto permite una mayor uniformidad en la medición, por el orden invariable y constante de las preguntas, lo que facilita contestar y comparar las respuestas de los individuos, a través de parámetros semejantes. Esto permite también aumentar la confiabilidad y validez del instrumento. Existe el posible problema de que, a pesar de que las preguntas siguen el mismo orden para todos, sean comprendidas de diferente manera por los sujetos; esto puede solucionarse, sin embargo, realizando un pre-test o piloteo del cuestionario, además de elaborar las preguntas fijando de manera clara el marco de referencia en el que deberá basarse el sujeto que responde.

Otra ventaja que presentan los cuestionarios se refiere al hecho de que la gente se siente más libre para expresar sus opiniones y actitudes negativas o reprobables, al responder en forma anónima a una serie de preguntas. Este factor, sin embargo, debe de tomarse en cuenta, considerando el objeto de la investigación, puesto que al responder en forma anónima el individuo no se involucra y, al no sentirse comprometido, puede falsear la información o proporcionarla en forma incompleta.

Por otro lado, los cuestionarios permiten recaudar los datos en poco tiempo y con un costo muy bajo, logrando aplicarlos a un número muy grande de individuos, ya que se pueden aplicar en forma colectiva. Además, su administración no requiere de mucha habilidad puesto que las instrucciones verbales son mínimas, siendo explicado el resto a lo largo del cuestionario.

Entre las desventajas que presentan los cuestionarios (algunas de las cuales ya han sido mencionadas) podemos señalar las siguientes: no se pueden aplicar en cualquier tipo de población, ya que se requiere para su resolución cierto nivel educativo; aunque las preguntas pueden elaborarse en un nivel de comprensión muy sencillo, su estandarización impide frecuentemente que sea resuelto por gente iletrada, siendo en estos casos más adecuado utilizar un instrumento flexible, como la entrevista, la observación, o técnicas con dibujos, según el problema que esté siendo estudiado. Al mismo tiempo, la gente que se encuentra capacitada para responder al cuestionario, puede proporcionar información insuficiente, sin existir la posibilidad de ampliarla mediante la repetición o modificación de preguntas, como sería el caso de las entrevistas. Este último punto podría salvarse al elaborar varias preguntas que cubran el tema de interés, de manera de obtener toda la información a pesar de que las respuestas sean escuetas.

Finalmente, la relación entre investigador y examinados es bastante impersonal, siendo difícil motivarlos o mantenerlos motivados a lo largo de la solución del cuestionario. Por otro lado, la gente encuentra mayor facilidad y gusto en "platicar" que en responder preguntas escritas.

La información que se obtiene es exclusivamente la relacionada al cuestionario, viéndose reducida la posibilidad de obtener un "retrato" del ambiente en que se desenvuelve cada sujeto, como sería posible en una relación interpersonal, como la que tiene lugar en la entrevista, durante la cual se pueden observar conductas no verbales, como gestos, silencios, expresiones emocionales, que permiten completar el cuadro de la situación.

Los cuestionarios pueden ser de dos tipos: no estructurados o de preguntas abiertas y estructurados, o de preguntas cerradas. En el primer caso las preguntas están formuladas de manera que el individuo responde libremente y en sus propios términos.

Las preguntas cerradas, en cambio, se presentan seguidas de posibilidades o alternativas de respuesta, teniendo el sujeto que elegir una de ellas (opción forzada), varias (opción múltiple), o bien responder en la forma afirmativa o negativa a cada una de las alternativas, según esté de acuerdo o en desacuerdo (respuesta dicotómica). En este tipo de preguntas, se solicita del sujeto que se identifique con una o varias de las alternativas propuestas, controlando de esta manera la forma, contenido y amplitud de la posible respuesta.

Las preguntas abiertas son de naturaleza exploratoria, ya que a través de ellas se puede obtener la máxima información sobre las causas y explicaciones del comportamiento de los individuos. Las preguntas cerradas, nos permiten describir o clasificar a los sujetos en función de las respuestas seleccionadas.

Para elegir entre los dos tipos de preguntas, Cannel y Kahn (1968) señalan que se deben considerar cinco factores, a

saber: a) Los objetivos de la investigación. Cuando la investigación tiene por objeto clasificar a una población con respecto a actitudes, opiniones o frecuencia de conductas, se recomienda aplicar preguntas cerradas. Ahora bien, si lo que interesa es no sólo conocer las actitudes o atributos de una población, sino también su nivel de información, el marco de referencia con el que responden, las bases con las cuales han formado su opinión, etc., es más adecuado utilizar preguntas abiertas.

Debemos señalar, como lo hacen Seltiz et al (1971) que un tipo de preguntas no invalida al otro, y es aun más útil, en varios casos, utilizar ambas en el mismo cuestionario, para obtener una información más completa.

b) El nivel de información de la población bajo estudio, en función del cual deben elaborarse las preguntas de manera que sean accesibles y comprensibles. De este modo, si se trata de conocer el nivel de información de individuos -en especial si se refiere a un tema en el que se sospecha que el nivel es bajo, o bien se le desconoce por completo- se recomienda utilizar preguntas abiertas, ya que las otras podrían sugerir respuestas que hubieran sido desconocidas por los sujetos, o bien hacerlos marcar cualquier alternativa por la reticencia a manifestar su desconocimiento o a dar respuestas negativas ("no sé", "no").

c) El nivel de formación de las opiniones de los sujetos, que está muy relacionado con el punto anterior. Si la población que se estudia tiene bien formadas sus opiniones respecto al objeto o tema que se está investigando, es oportuno aplicar preguntas cerradas. Si no existen opiniones sólidas al respecto, o bien si el individuo no ha pensado nunca sobre el tema, las alternativas

de las preguntas cerradas lo inducirán a elegir una respuesta a la ligera, la cual puede no representar su opinión, y sesgar de este modo, la investigación.

d) La motivación de los sujetos para responder. Esto se deduce de lo anterior. Las preguntas cerradas exigen una motivación y esfuerzo menores por parte de los sujetos. Como se requiere de menor involucración que en las preguntas abiertas o las entrevistas, el sujeto puede sentirse más libre para responder y considerar la situación menos amenazadora. Por otro lado, las preguntas abiertas pueden correr el riesgo de que los sujetos, al sentirse comprometidos, falseen la información o no respondan para nada; en cambio, con el otro tipo de preguntas se asegura una respuesta.

e) El conocimiento inicial del investigador sobre las características de los sujetos es otro factor importante, ya que al conocer los rasgos de la población bajo estudio, es posible elaborar preguntas cerradas, debido a que se sabe el posible rango de respuestas. Si por el contrario, el conocimiento es nulo o mínimo, es preferible realizarlas abiertas, para obtener la mayor información posible.

De esta forma, hemos visto algunas ventajas y desventajas de los diferentes tipos de preguntas, y lo sintetizaremos en los siguientes puntos: las preguntas cerradas son más fáciles y rápidamente analizables y calificables que las preguntas abiertas, las cuales requieren de habilidades especiales para su interpretación. Mediante las primeras se asegura la obtención de información exclusivamente relevante a la investigación; el otro tipo puede dar lugar a que se obtenga información irrelevante, aunque interesante y algunas veces más verdadera. Las preguntas

cerradas permiten situar al sujeto en el marco de referencia del investigador y responder con los mismos significados en mente; las otras, sin embargo, permiten conocer los marcos de referencia de los individuos. Por otro lado, las mismas opciones pueden aclarar el sentido de la pregunta, o bien ayudar a recordar información poco clara, ya que se pide de los sujetos que identifiquen o "reconozcan" algunas de las opciones, facilitando de esta manera la accesibilidad del material olvidado. Sin embargo, este simple hecho puede conducir como ya lo habíamos mencionado, a que se proporcione información falsa o inexacta.

Finalmente las preguntas cerradas permiten manejar continuos, dándole dimensionalidad a las respuestas. Las preguntas cerradas corren muchos riesgos, que están ausentes en las preguntas abiertas. Además de los ya mencionados señalaremos el que los sujetos se pueden ver forzados a elegir una opción que no representa su opinión, debido a que no existe una alternativa adecuada a su modo de pensar o porque no les gusta marcar la opción negativa de "no", "nunca" o "no sé". Además se provoca un tipo de respuesta automático, no dando lugar a la reflexión.

Las ventajas y desventajas señaladas, de las preguntas cerradas, constituyen desventajas y ventajas, respectivamente, de las preguntas abiertas, por lo que no repetiremos estos puntos para el segundo tipo de pregunta.

1.3 EVALUACION DE LA PERSONALIDAD

El conocerse a sí mismo y a sus semejantes, ha sido un problema que ha interesado siempre al hombre y en especial al psicólogo, quien ha tratado de buscar la mejor forma y la más científica de describir y eventualmente predecir la conducta humana.

Los métodos de evaluación de la personalidad se han desarrollado siguiendo dos corrientes básicas en Psicología, una de las cuales considera a la personalidad desde el punto de vista externo, es decir, como un conjunto de conductas manifiestas o inferibles de las mismas, susceptibles de observarse directamente (Stagner, 1961).

La segunda corriente de conocimiento considera a la personalidad como una variable hipotética que determina diversas conductas y de cuya existencia se puede inferir en forma indirecta.

Dentro de la primera corriente teórica podemos señalar varias técnicas para estudiar a la personalidad, como es por ejemplo, la observación sistemática, la que se ha instrumentalizado en varias formas. Una de ellas es a través de las escalas de calificación ("Rating Scales") en las que se establecen de antemano las características de la conducta que se va a observar, en forma de escala (nominal u ordinal). Mediante este método se pueden comparar fácil y rápidamente, ciertas características de un individuo con categorías preestablecidas, determinando en forma un poco cruda, el grado en el que las presenta. Este método ha sido ampliamente utilizado en sectores comerciales, industriales y en la aviación. Consideramos sin embargo, que las

escalas de calificación, por la misma rapidez y facilidad con la que se aplican, pueden proporcionar datos superficiales, erróneos o demasiado gruesos como para poder describir a un individuo o distinguirlo de otro. La evaluación depende totalmente de la habilidad del entrevistador y del concepto que tenga de los diferentes atributos que se miden, que puede no tener el mismo significado para otro juez, o bien, varios jueces pueden considerar de manera diferente las gradaciones del atributo en cuestión, es decir, lo que para un juez representa un alto grado en cierta característica, para otro es medio, etc. Por otro lado, el sujeto se encuentra en una situación extraña que le produce lógicamente, ciertos estados de ánimo que pueden no ser característicos de su personalidad. Además, puede existir la influencia de factores desconocidos que afectan la conducta del sujeto ("errores del azar").

Otro método similar al anterior, aunque más perfeccionado, es el Muestreo de Conducta ("Behavior Sampling"), en el que se establecen categorías de respuesta, definidas en forma clara y precisa, con el objeto de medir conductas complejas, en sus diferentes manifestaciones, especificadas de antemano en respuestas concretas. Estas respuestas son comparadas con una escala estándar, que puede ser gráfica o numérica. De esta forma, se analizan las observaciones de los jueces sobre el mismo individuo, calificando a los sujetos según la escala, utilizando además métodos estadísticos que aseguran una mayor confiabilidad y validez. Esta técnica es muy utilizada por los psicólogos conductistas. Su refinamiento evita los problemas mencionados en la técnica anterior, ya que se definen claramente conductas observables y no únicamente atributos de las mismas. Sin embargo,

se requiere de un entrenamiento de los jueces previo al inicio de la observación, de manera que todos presenten el mismo concepto sobre las conductas y conozcan las formas de registrarlas.

Otra manera de estudiar a la personalidad en función de sus respuestas al medio, es mediante las técnicas de laboratorio, las cuales permiten mayor control de las variables que inciden en la conducta. Sin embargo, su campo de estudio se encuentra muy restringido, debido al tipo y número de conductas que pueden estudiarse en una situación artificial, sin ser afectadas por la misma.

Los instrumentos conocidos como pruebas o tests de personalidad corresponden a la segunda corriente teórica arriba mencionada, que considera a la personalidad como una variable hipotética. Estas técnicas analizan aspectos emocionales, intelectuales, sociales y de motivación de la conducta. Podemos distinguir tres grandes tipos: cuestionarios, inventarios de personalidad y pruebas proyectivas (Anastasi, 1971). Las dos últimas técnicas, con sus diferentes modalidades, son las más utilizadas para evaluar la personalidad.

Los cuestionarios, de los cuales el "Self-report Inventory" de Woodworth es un ejemplo, consisten en una serie de preguntas o afirmaciones sobre conductas. Se solicita al sujeto que responde, una descripción de sí mismo, mediante la identificación en la prueba de los rasgos que considera lo caracterizan. Este método adolece de los defectos mencionados anteriormente respecto a las desventajas de los cuestionarios en general. Sin embargo, tratándose de evaluar la personalidad se hace más patente todavía el problema de confiar en la autodescripción del sujeto, ya que requiere de una introspección que no siempre es posible, ya sea

por dificultades emocionales, poco conocimiento de sí mismo, o bien por cierta intención -voluntaria o no- de falsear los datos y dar una imagen diferente a la real. Por estas razones, su utilización actual es casi nula.

En los Inventarios de Personalidad, o como los nombra Anastasi, Tests de Ejecución o Situacionales, el individuo se ve enfrentado a una situación de la vida real, ante la cual debe responder. Sin embargo, el objetivo de estas pruebas se encuentra encubierto, por lo cual el sujeto, al actuar, no sabe concretamente qué rasgos son los que están siendo evaluados y, de esta manera se evita que dé una imagen falsa de sí mismo. Por lo general, estos inventarios se presentan en forma de preguntas sobre conductas características ante las cuales se debe responder, y se tiene -o se deben tener- una serie de correcciones especiales para detectar distorsiones en las respuestas que encubren la personalidad del sujeto. Este método y las técnicas proyectivas, en sus diferentes modalidades, son llamados por Cattell (1967) pruebas objetivas, ya que se parte de una situación estándar para todos los sujetos y su conducta es evaluada y medida en forma objetiva -no se depende de la subjetividad del sujeto- como sería en los cuestionarios, los cuales no son considerados por este autor como objetivos, debido a que la única objetividad que existe, radica en la forma de calificación; en éstos, el sujeto responde -considera él- mientras que en las otras pruebas el sujeto actúa.

Los Inventarios son por lo general pruebas de lápiz y papel, donde la participación del psicólogo durante la aplicación es mínima y su calificación es bastante sencilla, por lo que no se requiere de grandes habilidades, lo que ha extendido su utilización a amplios sectores, como son la industria, escuelas, estu-

dios clínicos e investigaciones, ya que, además de las ventajas mencionadas, proporcionan un panorama general de la personalidad en un tiempo relativamente corto. Entre las principales pruebas de este tipo, podemos señalar las de Bernreuter, Guilford, Bell, Thurstone, Hathaway y Cattell.

Las suposiciones básicas en la técnica de Inventarios son, primero, que la personalidad está organizada por rasgos, los que se manifiestan a través de diversas conductas; existen rasgos comunes a todos los individuos, otros específicos, pero todos ellos susceptibles de medición y cuantificación, a través de las conductas manifiestas (respuestas) que señalan la existencia de dichos rasgos de personalidad. Por otro lado, un rasgo representa la suma cuantitativa de diferentes conductas específicas, por lo que cualquiera de ellas podría señalar la existencia de dicho rasgo.

El análisis factorial es un método estadístico muy utilizado en la elaboración de inventarios, ya que permite identificar diferentes conductas como relacionadas entre sí, convirtiéndolas de esta forma en un sólo factor. Cada factor constituye una subprueba en el inventario, estando representado por una serie suficiente de preguntas que lo identifican (Tavella, 1960).

Las respuestas a las preguntas específicas de la prueba no son tomadas literalmente, sino como un índice del cual se infiere la presencia de cierto rasgo, mediante la "interpretación psicológica", como la llama Anastasi (1971) para contraponerla con la "interpretación fáctica o literal" que se da en los cuestionarios. Debemos aclarar, sin embargo, que la interpretación psicológica a la que se hace referencia no la realiza el psicólogo que aplica la prueba, sino que está establecida de antemano,

por medio del análisis factorial que dio lugar al inventario definitivo. Aquí se encuentra una diferencia primordial con las técnicas proyectivas, que se analizarán a continuación.

En las pruebas proyectivas se presentan ante el individuo, estímulos inestructurados o ambiguos, a los que debe dar algún significado. La hipótesis de partida supone que la forma en que el individuo percibe e interpreta los estímulos de la prueba, refleja su personalidad, o dicho de otro modo, se espera que el individuo proyecte sus actitudes, motivaciones y conflictos a través de dichos estímulos.

Debido al carácter poco estructurado de las pruebas proyectivas, la variedad de respuestas posibles es infinita, obteniendo una información muy amplia al respecto. Aquí más que con ninguna otra técnica, el sujeto desconoce la evaluación de sus respuestas y de esta forma puede reflejar con mayor libertad su personalidad.

El principio teórico en el que se sustenta esta técnica es básicamente psicoanalítico, con diferentes modalidades según los enfoques, pero el objetivo general es obtener una visión de conjunto, una interpretación dinámica de la personalidad y no según rasgos específicos. Debe notarse la influencia también de la Psicología de la Gestalt en el enfoque globalista de la personalidad. Se busca además en algunas pruebas, como el TAT y el Rorschach, el hacer manifiesto el contenido inconsciente y subconsciente de la personalidad, para analizar los conflictos, la represión y la motivación del individuo (Moreno, 1960). Por otro lado, la técnica misma permite tener una relación más íntima con el examinado y obtener algunos datos a través de esa misma interacción.

Estas pruebas originadas en la Psicología Clínica, se utilizan básicamente en esta área aunque se han aplicado en la investigación para la detección de neurosis y psicosis, así como en la descripción de la personalidad, incluyendo tanto características emocionales (motivaciones, actitudes, intereses y conflictos) como intelectuales (inteligencia, formas y tipos de pensamiento, creatividad) y sociales (adaptación o inadaptación al medio). (Székely, 1960).

Existen diferentes tipos de pruebas proyectivas; utilizaremos la misma clasificación que Anastasi (1971) toma de Lindsey y que está basada en los diferentes modos de respuesta ante las pruebas. De esta forma, existen las técnicas asociativas, en las cuales el sujeto expresa la primera imagen o palabra que pasa por su mente en relación a los estímulos que le son presentados. Las pruebas de asociación de palabras son un ejemplo. Los procedimientos de elaboración son un segundo tipo de pruebas, en donde el sujeto debe contar una historia, como por ejemplo, en el T.A.T. En las tareas de completación, como el test de Frustración de Rosenzweig, el examinado termina con sus propias palabras las frases o alguna escena incompleta. En las pruebas por elección de elementos, se deben reconstruir dibujos, o señalar preferencias. Finalmente se encuentran los métodos expresivos, como el dibujo de Machover o Goodenough, en donde el sujeto se expresa libremente a través de un dibujo.

Siendo los inventarios y las técnicas proyectivas los métodos más importantes en la evaluación de la personalidad, centramos nuestra atención en las ventajas y desventajas de los mismos, aunque ya han sido señaladas algunas de ellas.

Los inventarios de personalidad permiten obtener en un tiempo relativamente corto una idea global de los rasgos característicos de una persona. Sin embargo, existen varias críticas a este respecto. Primeramente, el responder a preguntas concretas limita la libre expresión de la personalidad, además del hecho de que, tratándose de material exclusivamente verbal, puede existir una influencia cultural o social en las formas de respuesta o bien algún tipo de censura emocional que muestre únicamente la "máscara de la persona", como lo llama Stagner (1961). Esto se puede evitar mediante la utilización de pruebas proyectivas. Además existe el problema de definir qué tipo de evaluación se le está pidiendo al sujeto que realice, si un juicio sobre su conducta o sus sentimientos al respecto, lo que produciría diferentes resultados (Nunnally, 1967).

Por otro lado, aunque se ha probado una alta confiabilidad y validez en estas pruebas, al medir los rasgos -o factores- de personalidad a través de conductas específicas, se pueden obtener datos incorrectos debido a la gran variabilidad de la conducta. El expresar rasgos mediante conductas específicas, ha sido un punto muy controvertido, considerando que el responder a una pregunta específica no señala necesariamente la existencia y el grado en el que se presenta cierto rasgo, ya que éstos pueden tener diferentes causas y manifestaciones, difíciles de determinar con estos métodos (Allport, 1966). Sin embargo, Stagner (1961) señala que aunque las técnicas proyectivas reducen este problema, no lo evitan del todo, puesto que de cualquier forma se están tratando de determinar los grados en que presenta un individuo ciertas características. Pero debemos señalar que, aunque las

técnicas proyectivas tratan de describir las características del individuo, su enfoque es más cualitativo y no cuantitativo, como en el análisis factorial.

Otro problema de presentar la información mediante preguntas específicas se refiere al hecho de que un individuo puede presentar una conducta en cierta situación y no en otra. ¿Cuál sería su rasgo? Finalmente, Anastasi señala la dificultad que existe en clasificar la conducta en categorías o rasgos bien definidos, surgiendo algunas veces un desacuerdo entre los diferentes esquemas de clasificación de la personalidad que se han llevado a cabo.

Debemos considerar a los inventarios, de cualquier forma, como un método útil para describir individuos en forma rápida y general, aunque sin esperar de ellos una información profunda al respecto. Al ser tan fácilmente aplicables y ocupando poco tiempo para llevarse a cabo, permiten utilizarse en forma colectiva, por lo que son recomendables en industrias, escuelas, y en ciertas investigaciones.

Cuando el objetivo es obtener información profunda sobre la personalidad de un individuo, las pruebas proyectivas son más recomendables, puesto que la persona no encuentra restricciones para expresarse libremente, (ya que la situación de prueba en estos casos produce poca ansiedad) y la información que se obtiene por este medio, no se restringe solamente a respuestas concretas ante los estímulos, sino también se conocen los tipos, actitudes y consecuencias de las mismas, a través del "rapport", que se crea entre el psicólogo y el sujeto examinado. Estas técnicas estimulan la asociación libre de ideas, lo que permite obtener

material inconsciente y reduce las influencias emocionales, racionales y culturales. Por otro lado, tratándose de estímulos ambiguos y siendo la tarea a efectuarse tan amplia que no se señalan respuestas buenas o malas, se provoca que el individuo pierda un marco de referencia que le permita dar respuestas socialmente deseables.

Las pruebas proyectivas permiten captar mejor a la personalidad debido al análisis dinámico de la misma, aspecto que se pierde en los inventarios, que se vuelven un poco mecánicos y, en cierta manera, hacen de la personalidad una entidad estática. Por el mismo carácter dinámico de las pruebas proyectivas, se puede tener una idea de conjunto, un cuadro completo de lo que es la persona, o una "radiografía del alma", como la llama Székely (1960).

Por la misma complejidad de estos métodos, se requiere de gran habilidad y conocimientos por parte del psicólogo que las aplica.

Existe una gran controversia respecto a la confiabilidad y validez de estas pruebas y el problema al que se alude es el hecho de que los resultados dependen mucho de la interpretación que se haga, que puede variar entre diferentes psicólogos y ser además muy subjetiva. Los estudios sobre la confiabilidad y validez de estos métodos han sido muy numerosos, dedicándose en especial al TAT y al Rorschach, pero los resultados han sido igualmente controvertidos, ya que han habido aproximadamente el mismo número de estudios que los apoyan, señalando una confiabilidad alta, y los que los rechazan, implicando datos bajos sobre consistencia estadística. Por otro lado, algunos estudios mostraron la posible influencia del factor de fluidez verbal en los resultados, observándose

una relación entre la complejidad verbal de las pruebas y la puntuación en escalas de aptitud verbal, nivel socioeconómico y edad.

Podemos concluir, sin embargo, que las pruebas proyectivas proporcionan una información profunda y adecuada al ser aplicadas por psicólogos capacitados en las mismas. Dependerá de los propósitos del psicólogo y la información que se desee obtener, el tipo de prueba que se aplique.

1.4 INSTRUMENTOS DE MEDICION DE LA ACTIVIDAD Y LA PASIVIDAD

Entre los instrumentos que se han utilizado para medir la actividad y la pasividad se encuentran el Test de Filosofía de Vida, de Díaz-Guerrero, que ha sido aplicado a niños hasta de 14 años, en estudios transculturales.

Para medir la actividad política en las universidades americanas, se han utilizado las siguientes escalas: Escala de Conservadurismo Político-Económico (The Politic Economic Conservatism Scale), proveniente de los estudios de Adorno et al. La Escala de Control Interno-Externo, de Rotter, y la Escala de Actividad Política, de Kerpelman, entre otros.

CAPITULO II

2.1 DIFERENTES CONCEPTOS SOBRE ACTIVIDAD Y PASIVIDAD

El tema de la actividad y la pasividad ha sido tratado por pensadores de diversas disciplinas, analizándolo en forma indirecta, en la medida en que éste interviene en su área de estudio. Por esto mismo, ha sido difícil encontrar definiciones precisas sobre esta dimensión, pero señalaremos diferentes concepciones que sobre la misma presentan varios autores.

Encontramos que Baruch Spinoza (1963) analiza la naturaleza activa y pasiva del individuo y de su alma de la siguiente manera: "Digo que somos activos cuando, en nosotros o fuera de nosotros, se realiza algo de que somos causa adecuada, es decir, ... cuando en nosotros o fuera de nosotros, se sigue de nuestra naturaleza alguna cosa que se puede conocer por sí sola clara y distintamente. Por el contrario, digo que somos pasivos cuando se verifica en nosotros algo o se sigue de nuestra naturaleza alguna cosa de la que sólo somos causa parcialmente".

Max Weber (en Aron, 1967), con un enfoque sociológico, busca comprender el sentido subjetivo de la conducta de los individuos, realizando una clasificación de los tipos de acción, que para él son cuatro, a saber: 1. Acción racional en relación a una meta, en donde el individuo concibe claramente su meta y combina los medios para lograrla. 2. Acción racional en relación a un valor, en donde la acción se rige por un principio subjetivo, es decir, el individuo no actúa debido a una meta racional, sino a su significado, al valor que ésta representa. 3. Acción afectiva o emocional, que consiste en una reacción a un

estado afectivo -a cierto humor o estado de ánimo- pero que carece de una finalidad racional o de un valor definidos. 4. Acción tradicional, refiriéndose a los tipos de acción automáticos o reflejos, formados a través de la práctica, el hábito y la costumbre o tradición, y en donde el individuo no tiene que representarse una meta o un valor de la misma, ni reaccionar a una emoción, sino actuar según los hábitos o costumbres a los que se ha enfrentado. Hemos mencionado esta clasificación de Weber porque consideramos que los primeros dos tipos de acción describen de alguna manera al individuo activo y los dos últimos al pasivo, ya que en los primeros la acción está en el individuo, es él el que ejecuta en función de algo, mientras que en los dos últimos es más bien una reacción a fuerzas exteriores o independientes del individuo.

Por otro lado, Erich Fromm (1971) al hablar sobre la esperanza, concibe al pasivo como aquel que espera algo del futuro, pero no del ahora, del presente; no hace nada sino esperar que el futuro le provea de una solución, y esto es a lo que Fromm llama la enajenación de la esperanza. Sin embargo, considera al mismo tiempo al pasivo como carente de esperanza, al señalar que "...la espera pasiva es una forma disfrazada de desesperanza y de impotencia". Considera a la sociedad como el factor determinante de esta pasividad, al haber convertido al hombre en una parte de su maquinaria, privándolo de sentimientos y del poder de tomar decisiones. La sociedad actual estimula de tal manera la pasividad -piensa el autor- que es difícil encontrar su contraparte; la gente activa que existe lo es en el sentido de realizar numerosas actividades externas, sin ser activos interiormente, ya que considera este autor, esta actividad

se produce para evitar la angustia que provoca el enfrentarse el hombre consigo mismo. Fromm menciona otro tipo de actividad, que podríamos definirla como rebeldía ("...aventurerismo, ...desprecio de la realidad y violentamiento de lo que no puede violentarse...") (Fromm, 1971) y que la considera también como un disfraz que encubre una forma de esperanza.

Podemos encontrar otra explicación de Fromm sobre la pasividad en un escrito anterior (1968) en donde analiza los efectos producidos en el hombre al cambiar de una sociedad feudal a una capitalista. Considera él que la libertad adquirida al liberarse el hombre del yugo feudal, lo condujo a un aislamiento mayor con los seres humanos, el cual ha aumentado con el avance de la sociedad. La angustia producida por este aislamiento ha conducido, en muchos casos, al sometimiento a alguna autoridad y a un conformismo con la sociedad, ya que de esta manera se reduce el sentimiento de soledad, que de otra forma sería insoportable.

Herbert Marcuse (1968) también con un enfoque psico-social, aunque opuesto al de Fromm, considera que la sociedad desarrollada y tecnológica, con su carácter represivo, inhibe la actividad de los individuos para sujetarlos a los mecanismos y leyes de producción capitalista. Según Marcuse, todos los instintos del hombre han sido adaptados a la mecánica de la sociedad de consumo; la racionalidad tecnológica ha cobrado un dominio tal, que ha eliminado paulatinamente el pensamiento crítico para irlo sometiendo a las normas y leyes de la acumulación del capital.

Díaz Guerrero (1967, 1968, 1971) presenta un enfoque culturalista en su análisis sobre la actividad y la pasividad. Considera a esta dimensión como representada no solamente en rasgos de personalidad, sino también en estilos cognoscitivos que se constituyen en una "Filosofía de Vida" a través de "premisas socio-culturales", como los llama el autor.

La Filosofía de Vida de una cultura se desarrolla en función de las formas como ésta se enfrenta al "stress", existiendo dos maneras. Una de ellas, la activa, consiste en realizar alguna acción en el ambiente (físico, social, etc.) que modifique y reduzca el stress. La Filosofía de Vida pasiva es aquella que se enfrenta al stress realizando como máxima acción la modificación del individuo mismo ante el medio, es decir, su adaptación.

A estas dos dimensiones las nombra el autor los "síndromes de actividad y pasividad", por considerarlos formados por varias dimensiones o subsíndromes.

Díaz Guerrero, en sus estudios interculturales, ha tomado a la cultura americana como característicamente activa, señalando que las sociedades industrializadas presentan este síndrome. El autor toma a México como el modelo de la cultura pasiva, caracterizando de la misma forma a los países subdesarrollados. Al analizar la pasividad mexicana, observa que se expresa y moldea a través de diferentes tradiciones que enfatizan la obediencia y sumisión, en diferentes ámbitos.

El autor ha elaborado, partiendo de este marco teórico, una prueba de actividad y pasividad que denomina Test de la

Filosofía de Vida, aplicándolo a niños de diferentes culturas. Se apoyan esta prueba para afirmar el carácter activo de los americanos y pasivo de los mexicanos. Por otro lado, Díaz Guerrero y Lara Tapia (1972) encontraron a los hombres en México más activos que las mujeres, y a los niños mayores más activos que los menores (Díaz-Guerrero, 1973).

La corriente psicoanalítica ha realizado pocos estudios relacionados específicamente con la actividad y la pasividad; sin embargo, encontramos algunas explicaciones al respecto:

Freud (1918) habla de la pasividad con un enfoque biológico, analizándola en relación con la sexualidad y la libido. Así, en sus primeros estudios considera que el haber tenido una experiencia sexual pasiva antes de la pubertad es la causa principal de la histeria. Considera como una experiencia sexual pasiva, a una seducción o una experiencia en la que el individuo simplemente se deja hacer cosas, sin tomar un papel firme y dominante, caracterizando a la actividad por un mayor dominio, iniciativa, agresividad y mayor intensidad en la libido. Freud (1937) equipara en este sentido la relación de sujeto-objeto con la actividad y la pasividad respectivamente. Señaló también a la pasividad como un elemento importante en el masoquismo (En Harper Hart, 1961).

Por otro lado, Freud describió a los instintos como una forma de actividad, siendo la manera de llegar a la meta la que sería activa o pasiva, pero no el instinto en sí, ya que la base de éste es siempre la actividad. A este respecto dice Freud (1918): "...por tendencias pasivas me refiero a tendencias que tienen una meta sexual pasiva, pero al decir esto tengo una

transformación no del instinto, sino de su meta". Schafer (1968) nos explica este punto diciendo que las metas activas o pasivas a las que se refiere Freud y los seguidores de esta teoría, no deben considerarse como finalidades, ya que la finalidad de los instintos es siempre la reducción de la tensión o la evitación del dolor. Las metas, vistas en este contexto, son más bien los medios de que se vale el individuo para llegar a esta finalidad instintiva, y señala: "...la meta es activa si su gratificación depende de la actuación del sujeto sobre un objeto; la meta es pasiva si su gratificación depende de la actuación del objeto sobre el sujeto". Hartmann (en Schafer, 1968), critica esta postura, considerando que influyen también las tendencias del yo además de otras capacidades y experiencias del individuo.

Las corrientes de actividad y pasividad pueden encontrarse, siguiendo la teoría freudiana, a partir de la primera etapa del desarrollo pregenital, o sea, la etapa oral, en la que encontramos dos fases, una pasiva o de mamar y otra activa o de morder. Un individuo en el que el desarrollo de su libido quede fijado en alguna de estas fases, presentará un "tipo pasivo-oral" o "sádico-oral" (Stagner, 1961).

Sin embargo, se considera que es en la segunda etapa u organización sádico-anal, que se distingue con mayor nitidez la oposición que se mantendrá a lo largo de la vida entre las corrientes pasiva y activa, a pesar de que en esta fase del desarrollo se manifiestan básicamente las tendencias activas (Freud, 1918). De esta manera, son estas dos etapas, en especial la oral en su fase receptiva, de gran importancia en la producción de la pasividad, ya que se ha observado en numerosos casos una relación entre una fijación oral o tendencias de regresión a es-

ta fase y rasgos de pasividad, dependencia y sumisión.

Ha existido una tendencia común de relacionar la masculinidad con la actividad y la femineidad con la pasividad, utilizándolos aun como sinónimos. Freud (1933) se opone a esta postura, señalando que, aunque existen algunas bases biológicas que sustentan esta relación, como es el acto sexual y la penetración del espermatozoide para fertilizar el óvulo, estas pruebas no son en sí definitivas. Además, la mujer también es activa en las conductas biológicas, como el amamantamiento, por ejemplo. Señala el mismo Freud que existen factores sociales y culturales que obligan a la mujer a ser pasiva, además de que ella misma puede elegir serlo por razones narcisistas, debido a que prefiere ser amada que amar. Así, nos dice: "...uno consideraría al caracterizar psicológicamente a la femineidad como el dar preferencia a metas pasivas. Esto no es, claro está, la misma cosa que la pasividad; el alcanzar una meta pasiva puede llevar consigo una gran cantidad de actividad".

Desgraciadamente, aun después de la muerte de Freud, continúa la postura de querer relacionar la femineidad con la pasividad, realizando pruebas a nivel fisiológico, y habiendo encontrado, por ejemplo, una relación entre la predominancia de la progesterona, ideas pasivo-receptivas y fantasías de embarazo. Diferimos con esta postura, pues aun el embarazo no puede ser considerado como una experiencia exclusivamente pasiva; por lo demás, es obsoleto, como ya lo decía el biólogo Freud, no considerar factores tan importantes como los sociales y culturales en la conformación de la pasividad. A este respecto, Helen Deutsch (1960) señala que el problema no es el de la pasividad

en la mujer y la actividad en el hombre, sino que esta última se manifiesta en diferentes formas entre los sexos.

Otras causas que se señalan en la literatura psicoanalítica sobre la pasividad femenina son una fijación infantil a la madre y/o por razones narcisistas.

Rapaport (en Schafer, 1968) habla sobre la actividad y la pasividad de un individuo en referencia a su Yo, siendo éste activo en relación al Ello, en la medida en que controle en forma efectiva las tendencias de éste, y es pasivo en la situación contraria.

Schafer (1968) considera que existen en el Yo tanto tendencias pasivas como activas actuando de manera simultánea, aunque en diferentes formas y niveles. Este autor considera a las experiencias subjetivas y en especial los procesos de internalización, de representación de sí mismo y del objeto, como los que conforman y a partir de los cuales se puede conocer la actividad o la pasividad de un individuo, ya que permiten establecer una representación de sí mismo y del mundo, además de una intencionalidad en el individuo, es decir, un sentimiento de que él mismo se impulsa ("self-generated impetus", como lo llama el autor.) De esta forma, el pasivo tiene muy pocas internalizaciones estables, prevaleciendo las internalizaciones fluidas y las proyecciones constantes.

Nunberg (en Harper Hart, 1961) define a la pasividad como "...una tendencia a la sumisión, como si el individuo tratara de perpetuar su dependencia infantil". El factor de dependencia en los pasivos ha sido muy enfatizado en la literatura psicoanalítica.

Hart
Harper (1961) define a la pasividad como "...el deseo de

que me hagan a y para mí las cosas". Distingue dos tipos de pasividad; el primero se caracteriza por un desamparo del Yo debido a su incapacidad para controlar las fuerzas provenientes del Ello y del Superyo. El segundo tipo lo llama "inactividad elegida", en donde el individuo elige ser pasivo y dependiente, teniendo esta elección un carácter adaptativo.

De esta forma, Hart considera que la característica básica en la pasividad es la debilidad del Yo, tanto en fuerza como en estructura. Esta debilidad e inmadurez le impide dotarse de buenas defensas para controlar a las otras dos instancias, el Ello y el Superyo. Ante este conflicto y con una posible sobrecarga, el Yo tiende a mantenerse al margen, adoptando la actitud de simple espectador de la lucha entre el Ello y el Superyo. Con la falta de capacidad integrativa del Yo y careciendo de buenas defensas, el pasivo, según este autor, tiene pocas herramientas para enfrentarse a situaciones traumáticas o frustrantes, tendiendo frecuentemente a realizar regresiones a niveles anteriores de desarrollo.

Harper Hart señala como factores importantes en la producción de la pasividad el de la relación madre-hijo, el carácter de la madre y en especial, la fuerza de su Yo. La madre con un Yo débil y/o sobreprotectora, favorece la pasividad tanto por el hecho de coartar las iniciativas o acciones del niño, (como en el caso de la sobreprotección), como en el de la identificación del niño con el carácter débil de la madre, (como sucede en la pasividad homosexual). Una dependencia prolongada a la madre también fomenta la pasividad.

La personalidad del padre y su relación con el hijo es igualmente determinante, aunque ha sido menos estudiada. Sin em-

bargo se puede señalar como una característica que ha sido observada, la rigidez del padre (el ser muy estricto) como importante en la formación de la pasividad.

La pasividad puede producirse también como reacción contra una gran agresividad interna; ésta provoca un sentimiento de culpa en el individuo, y como defensa contra esta culpa, actúa de manera opuesta: pasivamente. La relación entre pasividad y agresividad ha sido observada frecuentemente, llegándola a nombrar la "personalidad pasivo-agresiva", que se caracteriza por una pasividad manifiesta que lleva oculta una gran agresividad, que puede llegar a expresarse abiertamente, aun en forma extrema -y explosiva- o bien mantenerse reprimida a nivel inconsciente. Harper Hart considera que una causa de esta personalidad pasivo-agresiva es la debilidad del Yo, cuya inmadurez hace que "...encuentre a la pasividad como su único escape contra la rabia y viceversa."

Franz Alexander (en Harper Hart, 1961), analizando varios casos clínicos, concluye que mientras mayor sea la agresión primaria de la niña hacia el padre, mayor será la reacción de pasividad en la mujer. Otros autores señalan que no es tan importante la pasividad como la hostilidad que encubre, siendo la conducta complaciente la mejor máscara para la agresividad.

Debemos notar que la agresividad característica de los pasivos no es madura ni bien integrada, sino que es explosiva, con poco o ningún control sobre ella, e infantil.

Ernest Schachtel (1962) presenta otra interpretación sobre la pasividad y la actividad. Considera primeramente, que existe un factor innato que predispone a un individuo a ser más activo que pasivo o viceversa, aunque persisten ambas corrientes

en él, sólo que con diferentes fuerzas. Schachtel considera a la pasividad y la actividad como dos tipos de afecto que representan diferentes formas de enfrentarse a la separación de la situación uterina de satisfacción y protección, y los cuales, con sus factores congénitos y su desarrollo desde el nacimiento, conformarán diversos rasgos de la personalidad del individuo. Estos dos afectos son nombrados por el autor, 'afecto-enclaustramiento' y 'afecto-actividad'. El primero se caracteriza por un temor hacia todo lo que significa buscar y salir, ya que predomina un deseo de estar en el claustro materno, en el útero, y tener así todas las satisfacciones cubiertas; su característica básica es la pasividad, presentando como emociones principales la angustia, sentimientos de dependencia y una espera pasiva o mágica.

El afecto-actividad consiste en una relación activa con el medio, es decir, predomina el deseo y la actitud de búsqueda por relacionarse con los individuos, los objetos y el mundo en sí. Su característica básica es la actividad. Ambos afectos existen en el mismo individuo, como mencionábamos anteriormente, pero en diferentes grados, predominando uno sobre el otro. El autor señala la posibilidad -y su deseo- de establecer una escala de estos afectos. Schachtel señala las funciones de cada afecto: "La función de los afectos-actividad es establecer un lazo emocional objetivo entre el organismo individual y el medio, de modo que el organismo pueda realizar las actividades que dejarán satisfechas sus necesidades, desarrollarán sus capacidades y prolongarán su vida. En contraste, la principal función biológica de los afectos-enclaustramiento es, originalmente, despertar la atención y activar el cuidado de quien ejerce la función

maternal, es decir, inducir al medio a resolver las necesidades del organismo."

Además del factor congénito, existe una influencia ambiental capaz de modificar la fuerza inicial de los afectos. Un elemento importante en este moldeamiento es la madre, la cual, según el autor, puede reforzar y aumentar uno de los afectos; (el afecto-actividad, por ejemplo, al estimular conductas independientes en el afecto-enclaustramiento), o también puede fomentar el retroceso del afecto-actividad hacia el enclaustramiento. Sin embargo, señala nuevamente que estos retrocesos dependen de la fuerza de cada afecto.

Encontramos una explicación similar a la de Schachtel en Vernon (1971), al describir los diferentes tipos de motivación humana. Entre ellos menciona dos que se relacionan con nuestro estudio, y son la motivación de evitación y la de acercamiento, y que considera Vernon, tienen bases innatas y ambientales, sin poder definir los límites de cada una. Considera que los individuos que presentan el tipo de motivación por acercamiento, tienen una autoestima alta, mucha confianza en sí mismos, motivación de logro y una tendencia probable a responder en forma agresiva cuando son atacados u obstaculizados en algo. Considera el autor que pueden, en algunos casos, tratar de dominar a otros, aunque también pueden ser muy independientes y no depender de grupos en cuanto a toma de decisiones.

Los sujetos con el segundo tipo de motivación que mencionábamos, la de evitación, tienden a ser sumisos, dependientes y con una autoestima baja; evitan cualquier reto o dificultad, y experimentan una gran ansiedad por el temor -y cierta seguridad- al fracaso. Atribuye una importancia fundamental a la influen-

cia familiar en el moldeamiento de estas conductas. Al reforzar mediante premios y cariño, conductas independientes y de logro, se proporciona al niño una seguridad en sí mismo. Se puede producir, sin embargo, una conducta de acercamiento con poca seguridad y un alto grado de dominancia y agresión, lo que considera Vernon se debe al hecho de que los padres fueron demasiado críticos y establecieron estándares muy altos para ser cumplidos por el niño, el cual recibió más castigos que premios por no cumplirlos. Otra explicación a la gran agresividad que se encuentra en algunos casos de motivación de acercamiento, se refiere a la identificación del niño con la conducta dominante y agresiva de los padres. Por otro lado, la conducta de evitación puede deberse a un rechazo, indiferencia o sobreprotección de los padres, o bien ^a una gran severidad, creando un sentimiento en el niño de que nada hace bien.

// Allport (1960), distingue la 'actividad' de la 'participación'. La primera es superficial, realizándose a un nivel muscular o físico, el individuo se involucra únicamente a nivel de la tarea. Esto no representa necesariamente a una persona activa, como lo haría el concepto de participación, ya que éste incluye, según Allport, la involucración del Yo, o sea, la involucración de la persona propiamente, a un nivel profundo, además de la identificación personal con lo que se realiza.

Los psicólogos de la Gestalt, al analizar a la personalidad desde el punto de vista perceptual, observan que existe un "estilo perceptual" característico de los individuos, el cual determina no sólo las formas y tipos de percepción sino que también caracteriza ciertos rasgos de personalidad, entre ellos la pasividad y la actividad. Así, Witkin et al. (en Stagner, 1961), se-

Malan la existencia de una dimensión en el estilo perceptual que varía desde una 'dependencia del campo perceptual' (llamada por ellos 'field-dependent'), hasta una actitud analítica en la percepción del campo, llamada por ellos analítica de campo ('field-analytical'). La percepción analítica de campo se caracteriza por centrarse en la figura sin la influencia del fondo. La percepción de los sujetos dependientes del campo se caracteriza por una gran influencia de las variaciones del campo.

Witkin considera que esta dimensión explica no sólo diferentes formas de percibir, sino también diferentes rasgos de personalidad, como son la percepción de sí mismo, las relaciones del individuo con el medio y su adaptación a diferentes situaciones. La característica de personalidad más importante que encuentra Witkin entre los individuos dependientes del campo es la pasividad, mientras que los activos son analítica. Al estudiar estos estilos perceptuales, encontró que los sujetos dependientes del campo eran pasivos, se sentían desamparados ante las presiones del medio, carecían de seguridad en sí mismos y tenían miedo de sus propios impulsos sexuales y agresivos, por lo que se concluyó que la estructura de su Yo era débil.

Rudin (en Stagner, 1961) aplicó los conceptos de dependencia y analiticidad en el campo en un contexto social, observando que los sujetos dependientes del campo se conformaban y sometían más a las presiones del grupo que los sujetos analíticos, quienes mantuvieron sus opiniones a pesar de las presiones sociales. De esta forma se generalizó esta dimensión a niveles de personalidad, individual y social.

Stagner (1961) considera más acertado referirse a estas características en relación con la independencia del Yo; de esta

forma, habla de la autonomía del Yo cuando éste es independiente de las fuerzas provenientes del campo, manteniendo una autoimagen constante. Un factor importante que menciona Stagner en la actividad y la pasividad es la autoimagen, es decir, la evaluación que el niño -o el adulto- tiene de sí mismo. Si el individuo se percibe a sí mismo como capaz de tomar decisiones acertadas, señala el autor, tendrá confianza en sí mismo y sus propias gratificaciones le servirán como estímulos motivadores. Observa Stagner que se ha probado, en los experimentos de conformismo de Asch, que los individuos con una autoestima y confianza en sí mismos altas, se conforman o someten menos a las presiones del grupo.

Otra dimensión en el estilo perceptual es la que descubrió Klein (en Stagner, 1961) y que llamó la dimensión "niveladora-agudizadora" ("leveling-sharpening"): Los niveladores se caracterizan por igualar lo que perciben, ignorando los cambios o las diferencias que se suscitan en los estímulos. Los agudizadores, en cambio, son muy susceptibles a cualquier cambio en el medio, discriminando, y a veces exagerando, alguna diferencia en el campo. Klein encontró que los niveladores eran característicamente pasivos, lo que fue confirmado por un estudio en el cual los individuos con esta característica perceptual fueron evaluados como sumisos, dependientes y pasivos.

Existen diversos experimentos en los cuales los psicólogos han tratado de correlacionar variables con algunos rasgos de personalidad en relación con la pasividad y la actividad. Eysenck (1971), por ejemplo, encontró diferencias en la susceptibilidad al condicionamiento entre sujetos introvertidos y extrovertidos, según la escala elaborada por el mismo Eysenck. Los suje-

tos calificados como introvertidos resultaron ser más fácilmente condicionados para cerrar los ojos ante un sonido que los sujetos calificados como extrovertidos, prestando estas diferencias un alto nivel de significancia.

Podemos relacionar este hallazgo con las características que estamos estudiando, y confirman los otros rasgos mencionados respecto a los pasivos; la mayor susceptibilidad al condicionamiento se relaciona con el conformismo y la sumisión que otros estudios han señalado como característicos de esta dimensión de la personalidad.

∥ Otro factor que se encuentra relacionado con la dimensión de actividad-pasividad es la motivación de logro, definida por Murray y estudiada ampliamente por McClelland y Atkinson. Se caracteriza por conductas que involucran un esfuerzo tendiente a obtener algo, a superarse. Roger Brown (1965) menciona unos estudios realizados por McClelland en los que se observó que los estudiantes más activos en la universidad y en sus comunidades eran los que tenían más alta motivación de logro. Existe un consenso en considerar que las bases de la motivación de logro son en su mayoría ambientales, influyendo grandemente las relaciones con los padres y sus métodos de crianza.

Así, Marian R. Winterbottom (1969) mostró la importancia de enseñar a los niños a ser independientes a una edad temprana, probando que esto producía una alta motivación de logro.

Rosen y D'Andrade (1969) mostraron que los padres de niños con alta motivación de logro tenían más confianza en las capacidades de sus hijos, fijándose ellos mismos normas o límites altos, aun cuando no se les pedía que lo hicieran, sintiendo que su hijo podía actuar, al menos, "mejor que el promedio". Obser-

Observaron también una empatía e involucración emocional en el niño por parte de los padres, en especial de las madres, aunque también eran éstas las que mostraban más su desaprobación si sus hijos no rendían lo suficiente.

Krebs (1958), mostró en su estudio que los individuos educados a una edad temprana para ser independientes eran menos conformistas, es decir, se sometían menos a la presión social; igualmente, probó que los sujetos con una motivación de logro muy alta tampoco eran conformistas. Señaló además, la importante relación entre estos dos factores y su relación negativa con el conformismo.

Por otro lado, Crandall et al (1964) mostraron el papel tan importante de los padres al servir de modelo de identificación en la motivación de logro, en especial en relación al rendimiento académico, teniendo mayor influencia en la niña que en el niño, aunque de suma importancia en el niño también.

Finalmente, Knapp y Garbutt (1958) observaron que existe un manejo diferente de símbolos entre los individuos con alta y baja motivación de logro, pues al mostrarles a ambos grupos diferentes metáforas sobre el tiempo, el primer grupo eligió aquellas que representaban de una u otra manera, una acción, mientras que el segundo grupo eligió aquellas en las cuales no había movimiento o acción algunos.

Nosotros consideramos a la pasividad y la actividad como determinadas por factores individuales (como la personalidad, con sus aspectos heredados y adquiridos) y sociales (incluyendo los elementos socioeconómicos e ideológicos del medio). Es la unión de estos factores la que conformará la conducta activa o pasiva

del individuo. Pensamos que para la comprensión de estos rasgos se requiere de un estudio minucioso sobre las características y dinámica de estos elementos.

Definimos en forma general a la actividad como todas aquellas conductas en las cuales la acción está iniciada y dirigida por el individuo mismo. De esta forma, presentan una direccionalidad, es decir, constan de metas y objetivos, e intencionalidad, o sea, las conductas presentan un significado propio, que por lo general lo da el individuo. La actividad puede manifestarse en diversas formas, que señalan conductas de interés y participación en distintas áreas.

La pasividad, por su parte, se refiere a la no acción, a la falta de participación y de interés. El individuo tiende a no actuar o a esperar obtener el estímulo para la acción de los demás o del medio en general.

Consideramos a la pasividad y a la actividad como respuestas aprendidas, aunque reconocemos la existencia de un factor hereditario que determina ciertas tendencias a la acción. A partir del bagaje personal y de la relación del individuo con el medio, se aprenden un número de conductas -activas o pasivas- que permiten establecer un equilibrio entre el hombre y su ambiente.

La actividad y pasividad pueden existir a nivel consciente o racional y a nivel inconsciente, y expresarse en conductas generalizadas o específicas, abiertas o encubiertas. De aquí su complejidad y la dificultad de estudiarlas.

La familia constituye un factor importante en la formación de la pasividad (o actividad). La importancia de la personalidad de los padres y los métodos de crianza, han sido enfatizados por los psicólogos y psicoanalistas. Consideramos que la baja auto-

estima y la inseguridad conducen a la pasividad, así como sus contrarios, a la actividad. Sin embargo, desconocemos las causas que producen la actividad o la pasividad de los mexicanos, y no nos aventuraremos a afirmar ningún factor, en espera de los resultados que obtengamos en investigaciones futuras.

El pasivo se caracteriza básicamente por el predominio de un control del medio externo sobre su conducta,⁺ reduciéndose así sus capacidades de elección, y dependiendo del medio para sus actos. Esta relación que establece con el ambiente, por otro lado, es superficial, es decir, el pasivo no se compromete en situaciones ni relaciones; no participa, sino "presencia" actos. Necesita estar allí, y no ser alguien. Es de esta forma un ser mimético, adaptable, sobredeterminado.

El activo, en cambio, presenta un control interno de su conducta, él mismo se dirige, inicia, participa, elige, cuenta con metas y objetivos. Tiene la necesidad de pertenecer a algo, de comprometerse emocional y personalmente en sus actividades, necesita incorporarlas a su ser y modificar el medio según sus fines.

La pasividad puede ser una respuesta consciente y voluntaria del individuo -como también lo señala Harper Hart (1961)-, que opta por no participar o intervenir, ya que con esto reduce ciertas tensiones internas o externas. Creemos que este tipo de pasividad existe básicamente en áreas específicas, como por

⁺Pensamos que todas las teorías analizadas coinciden y resumen el concepto básico del control interno y externo en la conducta de activos y pasivos. Encontramos un concepto similar en Rotter (en Mirels 1970) y Díaz-Guerrero (1967).

ejemplo la pasividad política de algunos estudiantes que son activos en otros aspectos. Sin embargo, también puede existir en forma generalizada, como es el caso de algunas mujeres que deseen conscientemente jugar el rol pasivo en su relación matrimonial.

Existe también una pasividad a nivel inconsciente, que consideramos fue determinada a una edad temprana. Aunque por sus relaciones con el medio el individuo se vio enfrentado a elegir este papel, la pasividad se convirtió en una parte intrínseca de su personalidad. Puede manifestarse tanto en forma generalizada como específica, ya sea a través de todas las conductas del individuo, o de algunas en particular.

Pensamos que la pasividad consciente se expresa por lo general en conductas abiertas. La pasividad inconsciente, en cambio, puede manifestarse en forma abierta o encubierta. De esto se deduce su complejidad y la dificultad en describir esta dimensión bajo estudio a través de la observación directa de la conducta.

Debemos además, distinguir la actividad de la pasividad encubierta, ya que no todas las respuestas de participación denotan actividad. Es por esto que incluimos como característica importante en la actividad, la direccionalidad e intencionalidad, que consideramos la distinguiría de la pasividad encubierta.

Estos factores manifiestos y ocultos nos muestran la importancia de realizar un estudio cualitativo y dinámico en el cual se incluya, como aspecto complementario, un análisis cuantitativo y experimental. La presente investigación cubre solamente el último punto, y esperamos en el futuro estudiar los otros factores.

2.2 ESTUDIOS SOBRE ACTIVIDAD Y PASIVIDAD ESTUDIANTIL

Desde hace algunos años, la masa estudiantil atrajo el interés de los investigadores sociales, especialmente a partir de los movimientos suscitados en 1968 y los años siguientes, en todas partes del mundo.

En los párrafos subsiguientes describiremos los resultados de algunas investigaciones realizadas en estudiantes universitarios de varios países. El estudiantado norteamericano ha sido el más analizado y del cual tenemos mayor información. No se piense con esto que intentamos adaptar dichos datos a nuestra realidad, sino más bien conocer la metodología utilizada y sus resultados; por lo demás, ha sido nuestro interés elaborar una escala con valores y actitudes típicamente mexicanos, que proporcione una información verdadera sobre los estudiantes de nuestra universidad.

Unos datos interesantes sobre la población universitaria mexicana son los proporcionados por Hinojosa (1965;1967) en su estudio sobre la estructura de carácter de los estudiantes de Medicina de la UNAM en 1956. Se partió de un enfoque psicoanalítico frommiano, aunque realizando una ligera modificación al esquema metodológico de Fromm. Se recordará que este autor (1953) considera que existen cuatro orientaciones improductivas del carácter (receptiva, explotadora, acumulativa y mercantilista), y una orientación productiva. Hinojosa disiente de Fromm mencionando que cada orientación improductiva presenta una productiva, señalando las orientaciones aceptativa, proficiente, acrecentativa y transmutativa, como contraparte respectivamente, a las orientaciones improductivas arriba señaladas.

Winojosa encontró en su estudio un predominio de las tendencias improductivas sobre las productivas, siendo las primeras más frecuentes en los estudiantes que ingresaron a la facultad en edades avanzadas.

La orientación improductiva de carácter más frecuente fue la receptiva, manifestándose principalmente por rasgos de "...parasitismo,...pasividad,...sumisión y una fè ilusa y pueril. Vive (el estudiante) en espera de soluciones mágicas gratuitas y tiene una marcada tendencia a delegar la responsabilidad de su vida, buscando un apoyo irracional fuera de sí mismo". Esta orientación se encontró muy relacionada con la explotadora, la que se observó en un segundo lugar de importancia; los rasgos más comunes que se encontraron en relación con esta orientación fueron "...agresividad, por lo genera' dirigida indirectamente y a veces encubierta;...orgullo y pretensiones irracionales, con tendencias activas hacia la explotación."

La orientación productiva más desarrollada fue la aceptativa, -que recordaremos es la contraparte de la orientación receptiva+, caracterizándose por una "...capacidad para la aceptación racional y discriminada, asimilando elementos útiles para el desarrollo de la personalidad,...afabilidad, idealismo, sensibilidad delicada". En segundo lugar se encontró la orientación acrecentativa.

La orientación proficiente reflejó un grado muy bajo, especialmente entre los estudiantes de edades avanzadas, que se caracterizaron por ser los más "...sumisos e improductivos...". De esta forma, el autor señala que "...el alumno activo y autónomo es la excepción". Por otro lado, los "precoces", así nombrados por ser menores a la edad promedio de ingreso, fueron pre-

dominantemente explotadores, presentando como características principales "iniciativa, independencia y actividad."

Tanto la orientación mercantil como la transmutativa se observaren en un grado muy bajo, aunque es de esperarse que hayan aumentado en los individuos de la sociedad actual.

Esto en cuanto a un análisis psicodinámico del carácter del estudiante mexicano. En relación al estudiante activo académico propiamente, encontramos unos hallazgos interesantes en el estudio de Vázquez (1973) sobre la socialización formal del estudiante portorriqueño, quien observó que los estudiantes más activos académicamente eran los más socializados al ambiente universitario.

Vázquez observó que los estudiantes con un "alto éxito en la socialización formal", mostraron una mayor y más intensa participación en actividades socio-culturales de tipo primario. Por otro lado, aquéllos que reflejaron un mayor interés y dedicación a los estudios y a lecturas complementarias, mostraron el mayor nivel de socialización. Estos mismos estudiantes establecieron más relaciones informales con los profesores que los estudiantes menos socializados y presentaron un mayor sentido de pertenencia a la universidad.

Estos resultados confirman nuestra idea sobre la existencia de una necesidad de pertenencia y de involucración personal, en los estudiantes activos académicos y políticos, aunque consideramos que en estos últimos, sólo la presentan los más activos, existiendo entre ellos otra necesidad importante: la de afiliación.

Sampson (1968) confirma nuestras ideas sobre la involucración personal y pertenencia, al explicar algunas consecuen-

cias de la participación estudiantil en los problemas universitarios. Para nuestros intereses señalaremos dos de ellas:

"... (la) participación conduce a un sentido colectivo de responsabilidad e involucración... (la) participación conduce a un sentido de comunidad; crea esas representaciones colectivas que cumplen una función social integradora..."

En un estudio realizado hace ya varias décadas, Erout y Stagner (1939) buscaron describir las características de personalidad de jóvenes activos políticamente, partiendo de un enfoque psicoanalítico. Uno de los resultados más interesantes de este estudio fue que los activos políticos, tanto hombres como mujeres, aunque en mayor grado los primeros, se sentían rechazados por sus padres y tenían una mala relación con ellos. Solían establecer numerosas relaciones amistosas y amorosas, con una temporalidad e inestabilidad características.

Encontraron además que las edades típicas de las amistades de los activos políticos eran mayores o menores a la edad de los sujetos. Este grupo, y en especial los hombres, contaron con menos amigos íntimos en comparación con sujetos no activos políticamente. Además, consideraron tener más defectos e inferioridades, aunque también más aptitudes que los pasivos.

Curiosamente, estos resultados señalan sentimientos de inseguridad en el grupo estudiado, que consideran los autores se deben a la mala relación familiar, que produjo en ellos un sentimiento de inadecuación y un deseo de reproducir en sus relaciones amistosas, los patrones familiares. Pensamos que los últimos datos señalan más bien una autocrítica más alta entre los activos.

Solomon y Fishman (1964) realizaron un análisis psicológico sobre un estudiante de color, organizador de una de las primeras manifestaciones conocidas como "sit-in", para luchar por la igualdad de derechos raciales. Encontraron las siguientes características: una inteligencia, rendimiento escolar y motivación de logro, altos. Existía una buena relación con el padre, y una identificación con la figura ideal del mismo, que se manifestaba en una alta actividad académica y política, las cuales eran sumamente gratificadas por el padre. Los autores consideraron que el joven representaba la realización de los deseos conscientes e inconscientes del padre.

Solomon y Fishman explican su participación en la manifestación, como debida a la crisis de identidad en la adolescencia tardía, término acuñado por Erikson (1959) para describir el período durante el cual el individuo se ve enfrentado consigo mismo, teniendo la necesidad de definir un lineamiento e identidad propios, en relación al presente, pasado y futuro. Aunque esta identidad puede verse afectada -y modificada- en etapas futuras de desarrollo, el individuo debe resolver de manera satisfactoria esta crisis para ingresar con paso firme a la etapa adulta.

De esta forma, el sujeto de la investigación buscaba resolver su conflicto de identidad, el cual se veía afectado por sentimientos de inferioridad y culpa, los cuales pudieron canalizarse -y resolverse- a través de las manifestaciones en pro de los derechos del negro.

Existen numerosos estudios sobre las características psicológicas y sociales de los activistas de las universidades norteamericanas. Debemos hacer notar, en primera instancia, que la mayoría de ellos fueron realizados en los años 60, por lo que

los activistas que se estudiaron fueron los iniciadores de los movimientos de protesta en las universidades, y podrían diferir de los activistas actuales. Por otro lado, deberá tenerse en mente que las características de los estudiantes activos y la motivación que desencadena su protesta, son distintos en nuestro país.

((Bay (1967) encontró en su grupo de activistas una inteligencia superior, mayor estabilidad emocional y menos tendencias neuróticas que los estudiantes no activos políticamente. Considera el autor que la estabilidad y seguridad emocional de los activistas les permite tener un "sentido de justicia", y enfrentarse a valores o tendencias políticas opuestas, las cuales, siendo del "establishment", son más fáciles de adoptar por individuos inseguros e inmaduros.

Diferimos de la interpretación de Bay, pues pensamos que, aunque se requiere de cierta seguridad para enfrentarse a los valores que prevalecen en una sociedad, su oposición no se debe necesariamente a este factor, sino que puede existir un elemento de rebeldía a la autoridad. Consideramos además que los valores que predominan en una universidad difieren en mucho de los de la sociedad en general. Las universidades se caracterizan, en su mayoría, por presentar tendencias liberales y de crítica a la sociedad, por lo que se acepta, y se espera, la expresión de opiniones disidentes. Por otro lado, el activismo y la ideología de izquierda, cuentan con una aceptación generalizada en la mayoría de las universidades; sus grupos políticos se convierten en grupos normativos hacia los cuales tienden también individuos inseguros, con una gran necesidad de ubicación y dependencia a un grupo social, y no sólo jóvenes seguros

y emocionalmente estables. De esta forma, consideramos necesario distinguir a los líderes y miembros permanentes y más activos de estos grupos, que presentarían las características señaladas por Bay, de los jóvenes activistas llamados por Lomnitz (1975) "seguidores", debido a que cubren papeles y actividades menores que no exigen un gran compromiso o involucración por parte del estudiante.

Heist (1966 a) analizó mediante un enfoque psicosocial, a los participantes del "Free Speech Movement" de Berkeley, destacando sus altas capacidades intelectuales, tanto en razonamiento, facilidad e interés en el aprendizaje, como en creatividad, siendo todos ellos académicamente sobresalientes. Heist enfatiza la predominancia en estos estudiantes, del factor intelectual y académico sobre los demás -aun sobre el político-.

Trent y Craise (1967), analizando también a los estudiantes del FSM, encontraron las mismas características, describiendo a los activistas como con una capacidad y dedicación intelectual excepcionalmente alta. Obtuvieron calificaciones más elevadas que los controles en rasgos tales como tolerancia a la ambigüedad, objetividad, independencia de pensamiento y pensamiento abstracto y reflexivo, lo que denota una inclinación teórica e intelectual.

En cuanto a los rasgos de personalidad de los estudiantes del FSM, Heist destaca su independencia y una autonomía hacia lo que llama su "pasado socio-cultural", siendo independientes de las tradiciones religiosas o culturales y manteniendo una actitud liberal y abierta en su percepción del mundo. Trent y Craise añaden a estas características, la alta individualidad. Watts y Whittaker (1968) señalan su optimismo.

En un estudio posterior, Heist (1966 b) encontró que los activistas presentaron intensidades muy bajas en rasgos de personalidad tales como introversión social y nivel de ansiedad. Por otro lado, observó que los estudiantes de primer ingreso que se mostraron favorables o en apoyo del FSM, presentaron perfiles de personalidad muy similares a los de los activistas, y curiosamente, los estudiantes desfavorables u opuestos al FSM presentaron perfiles de personalidad totalmente opuestos, mostrándose éstos menos inclinados intelectualmente y más pragmáticos que los primeros, los que obtuvieron calificaciones altas en cuanto a capacidades intelectuales e intereses académicos, alta motivación de logro y liberalismo.

Se encontró además, (Heist, 1966 a), que una gran proporción de los activistas iniciaron sus estudios en otras universidades de alto rango, habiéndose cambiado a Berkeley en el segundo o tercer año de College. Señalamos este dato ya que, pensando en los estudiantes de la UNAM, consideramos que puede existir una motivación alta hacia la actividad académica y/o política entre los jóvenes que proceden de la provincia. Una idea semejante tenemos respecto a los estudiantes que provienen de preparatorias particulares. En ambos casos ha sido necesario tomar una decisión para ingresar a la UNAM, superando en algunas ocasiones, dificultades tales como el cambio de ciudad, las posibles opiniones negativas sobre la universidad (en especial de la clase media y media alta, que desea enviar a sus hijos a escuelas particulares, que consideran pueden proporcionar un mayor control sobre los estudiantes, permitiendo menos desmanes), y la larga espera para iniciar los estudios, que llega a ser de seis meses para los estudiantes que proceden de preparatorias particulares.

De esta forma, consideramos que se realiza un mayor esfuerzo para ingresar a la universidad por parte de los estudiantes de provincia y de preparatorias particulares, mismo que debe ser justificado de alguna manera, que bien puede ser mediante una actividad académica y/o política, apoyándonos en esto en la teoría de Festinger ((en Jones y Gerard, 1967) y en Brown (1965).)

Además del esfuerzo requerido, debe existir en ellos alguna motivación en su decisión por ingresar a la UNAM. Por otro lado, la lejanía con los padres de los estudiantes procedentes de provincia puede fomentar una mayor independencia y responsabilidad, que estimula su actividad.

Debemos hacer notar, sin embargo, que nuestras suposiciones sobre la actividad de los estudiantes señalados se refieren al inicio de la carrera, considerando que existen modificaciones a lo largo de la misma, pudiendo convertirse en pasividad en semestres posteriores.

Pensamos que la dinámica de los estudiantes que proceden de preparatorias oficiales es diferente. El movimiento político de la universidad, por ejemplo, no les es totalmente ajeno, ya que presenciaron aspectos similares en la preparatoria, como los comités de lucha, mítines, asambleas, etc. Por lo mismo, cuentan con respuestas aprendidas, de pasividad o actividad, ante estos eventos. Por otro lado, probablemente estén estos jóvenes más sensibilizados ante los problemas políticos y sociales de la universidad y del país. Este tema forma en sí mismo toda una investigación; en el presente estudio se tocarán únicamente algunos aspectos, dejando la posibilidad de un análisis profundo para una investigación futura.

Heist (1966 a), encontró también que los activistas pertenecían en su mayoría, a los 3 primeros años de la carrera. Este dato es comprensible, al considerar que es en el último año donde se debe fundamentar el destino profesional del estudiante, haciéndose más patente la preocupación y el deseo de obtener una buena posición en el mercado de trabajo.

Estas ideas son apoyadas también por Lipset (1970) quien, al estudiar el activismo en universidades americanas y japonesas, encontró que éste se concentraba en los dos primeros años de la carrera, atribuyéndolo a una reacción de los estudiantes ante el cambio del régimen disciplinario prevaleciente en las preparatorias de estos dos países, hacia un mayor liberalismo que predomina en las universidades. Lipset señala que, a medida que transcurren los años de la carrera, el estudiante se vuelve más liberal, pero en los últimos años aumenta también la preocupación por obtener un buen trabajo o ser admitido en estudios de postgrado.

Este autor encontró asimismo, que los estudiantes que no vivían con sus padres eran más activos políticamente, independientemente del tipo de residencia (solos, en dormitorios o casas compartidas, etc.). Este dato presenta cierta relación con nuestras ideas respecto a los estudiantes que provienen de provincia.

Flacks (1968), al analizar otro movimiento estudiantil en Estados Unidos (el 'SDS'), observó una relación íntima entre la actividad política y la académica. Los dirigentes de este movimiento presentaron altas capacidades intelectuales y de rendimiento, destacando o encontrándose al menos por encima del es-

tudiante promedio en cuestiones académicas. Todos ellos pretendían realizar carreras académicas. Se observó además, una gran involucración emocional en todo lo relacionado con la universidad.

Flacks considera como una causa determinante del activismo, el nivel intelectual y educativo de los padres, cuyos valores son transmitidos a los hijos. Encontró que los padres de los activistas poseían niveles académicos altos, concentrándose más en el área profesional que en los negocios y otras ocupaciones. Blumenthal (1973) obtuvo resultados similares a este respecto.

Otros estudios han obtenido resultados diferentes respecto a las características de los activistas. Geller y Howard (1972) encontraron que la ideología de los padres no era transmitida a los hijos, tomando como referencia el partido político elegido por ambos. Este dato, sin embargo, puede no invalidar al de Flacks al considerar que son los valores y no los candidatos políticos concretos, los que se transmiten entre padres e hijos. Por otra parte, no encontraron diferencias en edades entre los activistas y los no activistas, resultando los primeros ligeramente más grandes que los controles, aunque sin ser esta diferencia significativa. Tampoco se observaron diferencias en la capacidad intelectual.

Waters (1973), en un estudio reciente, tampoco encontró una superioridad intelectual en los activos políticos, y su rendimiento académico fue más bajo. Presentaron además características de inadaptación e inestabilidad emocional. Su nivel socioeconómico fue superior al de los otros estudiantes, contando los padres de los activistas con un nivel educativo más alto.

Se observó asimismo, una mayor proporción de activos políticos, de religión judía, que católica. A este respecto Geller y Howard encontraron una gran proporción de activistas ateos o judíos, mientras que los no activos eran en su mayoría protestantes.

Por otro lado, Waters encontró una proporción significativamente superior de estudiantes activos políticamente, que provenían de otros estados, (lo que se relaciona con nuestras ideas sobre el estudiante de provincia y del D. F.). No se observaron, sin embargo, diferencias en el nivel de actividad entre los estudiantes que habían realizado todos sus estudios en esa universidad y los que habían sido transferidos, lo que se opone a lo señalado por Heist.

Además, la mayoría de los activos pertenecían -o deseaban pertenecer- al área humanística. Este dato ha sido confirmado por numerosos autores (Geller y Howard, Heist, Trent y Craise).

((Geller y Howard (1972) observaron que la actividad sociopolítica no era temporal en los estudiantes, sino que se mantenía a lo largo de los años, aplicándose en diferentes situaciones, desde manifestaciones de protesta hasta firmas de pliegos petitorios. Encontraron además, que los activistas poseían opiniones más definidas y más intensas que los pasivos políticos. Por otro lado, los primeros atribuían gran importancia a las relaciones íntimas e interpersonales intensas. Existe en los activos -según estos autores- una gran necesidad de relación, tanto para ayudar al prójimo como para protegerse y satisfacerse a sí mismos, ya que presentan una necesidad de ser guiados. Entre los valores predominantes en los activistas se destacaron

el optimismo y el rechazo de valores tales como el sometimiento a la autoridad, el logro y el profesionalismo. No fueron dogmáticos ni autoritarios. Resulta interesante la diferencia de resultados obtenidos por los diferentes autores. Consideramos que esto se debe a la época y al tipo de estudiantes y de activismo político investigados. Por lo demás, la diversidad en las metodologías utilizadas hace difícil la comparación.

Kerpelman (1969) y Abramovitz (1973) consideran que la incongruencia de los resultados en los estudios sobre la actividad política se deben a fallas metodológicas que no distinguen el activismo de la ideología. De esta manera, Kerpelman, en un primer estudio, analiza grupos activos de derecha, izquierda y del centro, contrastándolos con no activos de las mismas ideologías. Los resultados mostraron que los activos políticos, independientemente de su ideología, presentaban una inteligencia superior a la de los pasivos que fueron investigados. Debemos considerar, sin embargo, que la medida que Kerpelman utilizó, fue de una inteligencia verbal. Visto de esta manera se comprende que los activos políticamente presenten mayores habilidades verbales y por tanto hayan calificado alto en esta prueba, lo que no indica necesariamente una superioridad intelectual general, como asevera el autor.

En este estudio no se encontraron diferencias en estabilidad emocional entre activos y pasivos, independientemente de su ideología.

Por otro lado, los activos de izquierda reflejaron un mayor grado de actividad que los estudiantes activos de derecha y del centro. Finalmente, los activos políticos, tanto de derecha como del centro e izquierda, mostraron tener una mayor participación en diferentes organizaciones, políticas y no polí-

ticas, por lo que considera Kerpelman que éstos tienden a participar en mayor grado en diversas actividades, que los no activos políticamente.

Soares (1970), considera también que la ideología del estudiante y su radicalismo, determinan el grado de participación y actividad del individuo. Esta hipótesis ha sido parcialmente confirmada en sus estudios.

Abramovitz (1973), siguiendo la metodología de Kerpelman, analizó a los estudiantes en función de su actividad política, ideología y participación en organizaciones apolíticas. Encontró, primeramente, que los estudiantes activos políticamente que participaban en otras actividades, ("activos socio-políticos"), presentaron un grado mayor de actividad política y de involucración emocional que los "activos políticos no sociales" y los no activos. Los estudiantes de izquierda fueron más activos políticamente que los del centro y de derecha, siendo estos últimos los más pasivos.

No se encontró ninguna relación entre edad o nivel de estudios y el grado de actividad. Los activos, tanto sociales políticos como los políticos no sociales, independientemente de su ideología, obtuvieron calificaciones más altas que los pasivos, en inteligencia verbal.

Se observó una relación negativa entre el nivel de actividad y la ansiedad, siendo los pasivos los más ansiosos, presentándose el grado más alto entre los pasivos de izquierda. Curiosamente, los activos resultaron ser los menos ansiosos, en especial los de derecha y centro, siendo un poco más ansiosos los de izquierda; los menos ansiosos ^{de} los izquierdistas, fueron los activos políticos no sociales. Por otro lado, los activos

independientemente de su ideología, resultaron ser los más responsables y aparentemente, con mayor estabilidad emocional, aunque este último resultado no fue significativo.

Hemos expuesto algunas de las características halladas sobre los estudiantes activos académica y políticamente en distintas universidades. Partiendo de nuestro interés por conocer al estudiante mexicano, proseguiremos con la descripción de una investigación que realizamos con ese objetivo.

CAPITULO III

ACTIVIDAD Y PASIVIDAD: SU RELACION CON LA PERSONALIDAD Y VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

3.1 PLANTEAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACION

1. ¿Qué grados de actividad o pasividad muestran los estudiantes de la facultad de Psicología de la UNAM en las áreas académica, política, familiar, individual-social y de trabajo?
2. ¿Existe alguna diferencia entre los sexos respecto al grado de actividad y pasividad que manifiestan en cada área?
3. ¿Existen cambios en el grado de actividad y pasividad de los estudiantes a lo largo de los diferentes niveles de estudio de la carrera?
4. ¿Existe alguna diferencia en el grado de actividad y pasividad entre los turnos de estudio (matutino y vespertino)?
5. ¿Existen diferencias en actividad y pasividad según la clase social en la que se ubican los mismos estudiantes?
6. ¿Existen diferencias entre los estudiantes procedentes de preparatorias particulares y oficiales, en relación al grado de actividad y pasividad que manifiestan?
7. ¿Existen diferencias en actividad y pasividad entre individuos nacidos en el Distrito Federal y la provincia?
8. ¿Existen diferencias en la actividad y pasividad general de los estudiantes, según el sexo, turno, lugar de nacimiento y escuela de procedencia?
9. ¿Existen diferentes características de personalidad entre los estudiantes activos y pasivos en las distintas áreas?

10. ¿Los estudiantes pasivos en las distintas áreas, presentan diferentes valores que los activos?
11. ¿El ser activo o pasivo en alguna de las áreas implica que se es también en las otras áreas estudiadas de actividad-pasividad?
12. ¿Existe alguna relación entre las áreas de actividad-pasividad, rasgos de personalidad y valores, en los estudiantes del grupo total?

3.2 PLANTEAMIENTO DE LAS HIPOTESIS

- H_{0_1} No existen diferencias significativas entre los sexos, con respecto al grado de actividad y pasividad, en ninguna de las áreas investigadas.
- H_1 Existen diferencias significativas entre los sexos en cuanto al grado de actividad y pasividad manifestados en cada área.
- H_{0_2} No existen cambios en el grado de actividad y pasividad en todas las áreas, en los diferentes niveles de estudio de la carrera.
- H_2 Existen diferencias en los grados y áreas de actividad y pasividad, en los distintos niveles de estudio.
- H_{0_3} No hay diferencias significativas en la actividad y la pasividad manifestada en los dos turnos de estudios.
- H_3 Existen diferencias significativas en la actividad y pasividad presentada por los estudiantes del turno matutino y vespertino.
- H_{0_4} No existen diferencias significativas respecto a la actividad y pasividad que muestran los estudiantes que se ubican en las diferentes clases sociales.

- H₄ Existen diferencias significativas en actividad y pasividad entre las distintas clases sociales a las que se dicen pertenecer los estudiantes.
- Ho₅ No hay diferencias significativas en la actividad y pasividad reflejada por los estudiantes procedentes de preparatorias particulares y oficiales.
- H₅ Existen diferencias significativas en los grados de actividad y pasividad entre estudiantes provenientes de preparatorias particulares y oficiales.
- Ho₆ No existen diferencias significativas en cuanto al grado de actividad y pasividad de los estudiantes nacidos en el Distrito Federal y en provincia.
- H₆ Existen diferencias significativas entre estudiantes nacidos en el Distrito Federal y en provincia, en cuanto a su grado de actividad y pasividad.
- Ho₇ No existen diferencias en la actividad y pasividad general manifestada por los estudiantes de diferente sexo, turno, lugar de nacimiento y escuela de procedencia.
- H₇ Existen diferencias significativas en cuanto a la actividad y pasividad general presentada por los estudiantes de diferente sexo, turno, lugar de nacimiento y escuela de procedencia.
- Ho₈ No existen diferencias entre los rasgos de personalidad medidos por el 16 P. F. entre los estudiantes activos y los pasivos.
- H₈ Los estudiantes activos presentan características de personalidad distintas a las de los pasivos.
- Ho₉ Los valores de los estudiantes activos y pasivos, medidos por la Prueba de Valores de Allport y Vernon, no son signi-

ficativamente diferentes.

- H₉ Los estudiantes activos y los pasivos tienen diferentes valores.
- H₀₁₀ No existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos de estudiantes activos y pasivos en una de las áreas, y los grados de actividad y pasividad presentados en las otras áreas.
- H₁₀ Existen diferencias significativas entre estudiantes activos y pasivos en un área, y sus grados correspondientes de actividad y pasividad en las otras áreas.
- H₀₁₁ No existe ninguna relación entre los factores de personalidad, valores y las diferentes áreas de actividad-pasividad, según el grupo total.
- H₁₁ Existen relaciones entre los factores de personalidad, valores y las diferentes áreas de actividad-pasividad para el grupo total.

3.3 DEFINICION DE VARIABLES

Las variables independientes que fueron utilizadas en este estudio fueron las siguientes:

- 1) El semestre que cursan los estudiantes, analizando únicamente el 2o., 6o., 7o., 8o. y 9o. semestres.
- 2) El turno, clasificando únicamente como matutino o vespertino.
- 3) Sexo.
- 4) Lugar de nacimiento, tomando sólo dos posibilidades: Distrito Federal y provincia; en esta última categoría se incluyeron todos los lugares fuera del D. F., ya fueran capitales o pueblos,

ya que nos interesó tomar este dato como un índice general solamente, sin ahondar más en el tema.

5) Clase social, que fue determinada por los mismos estudiantes mediante una pregunta específica que les solicitaba ubicarse en la clase social a la cual creyeran pertenecer, en función de cinco categorías, a saber: clase baja, media baja, media, media alta y alta. Las respuestas fueron checadas con otros datos socioeconómicos que permitieron asegurar esta información.

6) Escuela de procedencia, particular u oficial, considerando únicamente el nivel de preparatoria.

Nuestras variables dependientes fueron:

- 1) La actividad o pasividad manifiesta. Definiremos operacionalmente actividad y pasividad en las diferentes áreas, como las calificaciones obtenidas por los sujetos, en cada área, al resolver la Escala de Actividad y Pasividad. Además de las calificaciones parciales, se obtuvo una calificación general por sujeto, para situarlo en el continuo de actividad-pasividad, y definir por tanto, el grado de actividad general que presenta.
- 2) Los rasgos de personalidad, definidos como las calificaciones en los 16 factores de personalidad medidos por la prueba de Cattell, que será descrita en párrafos posteriores.
- 3) Los valores de los estudiantes, definidos en función de sus calificaciones ante los seis valores medidos con la prueba de Allport y Vernon.



3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACION

En la presente investigación se utilizaron cuatro instrumentos, dos de ellos elaborados por nosotros, la Prueba de 16 Factores de Personalidad de Raymond B. Cattell, forma A, y la Prueba de Valores de Gordon W. Allport y Philip E. Vernon.

Elegimos la primera prueba mencionada porque deseábamos conocer los rasgos característicos de la personalidad de estudiantes activos y pasivos; tratándose del tamaño de la muestra y del número de pruebas que se intentaba aplicar, requeríamos de una prueba objetiva y aplicable en forma colectiva en un tiempo relativamente corto, y que hubiera sido probada en la población mexicana. La prueba de Cattell cubría estos requisitos, además de haber sido aplicada aun en poblaciones universitarias, al igual que la prueba de Allport y Vernon, la cual presentaba las mismas cualidades que la anterior (Reid, 1969; Cravioto, 1971; Gojman, 1970; Sandoval, 1959).

Los instrumentos elaborados fueron una Escala de Actividad y Pasividad (E.A.P.), según el método de Intervalos Aparentemente Iguales, de Thurstone, y un cuestionario socioeconómico, que constaba también de preguntas complementarias a la E.A.P.

Para la construcción de la E.A.P. partimos del marco teórico especificado en el capítulo anterior, elaborando inicialmente 546 afirmaciones que representaban diferentes grados de actividad y pasividad, definidas éstas en conductas concretas que giraban alrededor del tema del interés, participación, toma de decisiones, iniciativa y conductas dirigidas a una meta u objetivo.

Elaboramos cinco subescalas que consideramos cubrirían las posibles áreas en que podría manifestarse la actividad o la

pasividad, a saber: la conducta individual y social del sujeto, la familia, el trabajo, su vida académica y finalmente, el aspecto político. Deseábamos tener una visión de conjunto sobre el estudiante, y consideramos que solamente sería posible a través del sondeo de estas áreas, aunado al conocimiento sobre su personalidad.

Esta escala no es definitiva, evidentemente, sino una aproximación a lo que deseábamos fuera una prueba o escala de actividad y pasividad para estudiantes mexicanos. Por esto mismo, las afirmaciones incluidas en la EAP y las áreas definidas, están sujetas a una reelaboración, en función de los resultados que arroje la presente investigación.

Nos vimos obligados a elaborar un número muy grande de afirmaciones, debido a que nos enfrentamos con una gran dificultad para definir en conductas concretas las diferentes formas y tipos de actividad y pasividad. Existieron además, razones estadísticas para aumentar el número de afirmaciones, pues como señala Nunnally (1967), éstas tienen un alto grado de especificidad y se corre el riesgo de que, al ser tan concretas, lleguen a relacionarse con otros atributos y pierdan entonces su poder de medida. Al elaborar una serie de afirmaciones, éstas llegan a combinarse y a perder un poco su especificidad, y pueden además realizar mayores distinciones entre los sujetos. Por otro lado, cada afirmación lleva consigo cierto grado de error de medida, que puede reducirse al aumentar el número de items, obteniéndose de esta forma, una mayor confiabilidad.

Las afirmaciones fueron elaboradas con el lenguaje propio de los estudiantes, a raíz de una serie de entrevistas realizadas con estudiantes activos y pasivos, académica y políticamente,

cuyos comentarios incluimos en sus mismos términos. Utilizamos también proverbios mexicanos, aunque no los más populares para evitar fueran respondidos en forma refleja y no reflexiva. Las afirmaciones fueron elaboradas en su mayoría en la primera persona del singular, salvo algunos pensamientos o expresiones que se establecieron en impersonal. Esto con objeto de buscar una identificación de los sujetos con las afirmaciones que marcaban. Por otro lado, los ítems correspondían a conductas reales, vividas y/o muy conocidas por los estudiantes, y no a situaciones ideales o potenciales.

Unas áreas fueron más difíciles de cubrir que otras, por lo que el número de afirmaciones por área varió de la siguiente manera: 52 en el área familiar, 126 en el área individual-social, 50 para el área de trabajo, 105 en el área académica y 213 en la política. Debemos señalar que uno de nuestros intereses era estudiar dos áreas principalmente : la académica y la política, por considerarlas de suma importancia para comprender al estudiante universitario.

Las afirmaciones, clasificadas por área, fueron evaluadas en función de siete categorías o intervalos. Cada afirmación iba seguida de una línea dividida en siete segmentos, con las letras A a la G; la primera señalaba el grado mayor de pasividad, D el punto neutral (ni activo ni pasivo) y G el mayor grado de actividad.

Los jueces a quienes les fue solicitado evaluar las afirmaciones, debían hacerlo según consideraran a cada una como representando algún grado de actividad o pasividad, definidas éstas en la misma manera para todos ellos. El trabajo de evaluación de todas las afirmaciones tomaba de dos a tres horas en total;

cada juez las resolvía aparte, sin tener ningún límite de tiempo, ya que no se requería que fueran calificadas todas las afirmaciones en una misma ocasión. Hubiera sido preferible evaluar la EAP en función de cinco subescalas para facilitar el trabajo de los jueces, el que reconocemos, y apreciamos, fue muy pesado. Sin embargo, de haberlo realizado de esa manera, hubiéramos requerido de un mínimo de 15 jueces por escala, es decir, 75 en total. Nos enfrentamos a numerosos problemas para reunir un número pequeño de jueces que colaboraran con nosotros, por lo que no tuvimos otra alternativa más que presentarles la prueba completa para ser evaluada.

Se intentó incluir en el grupo de jueces a todos los profesores del área de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UNAM, pero desgraciadamente no contamos con su colaboración. Por esto mismo, nos fue sumamente difícil seleccionar a los jueces de manera que sus enfoques no se contradijeran al analizar el problema de la actividad y pasividad. Participaron finalmente, profesionales de diferentes disciplinas sociales, que trabajan sobre problemas estudiantiles de la universidad, además de algunos estudiantes activos y semiactivos.

De esta forma, contamos con 34 jueces, estando constituido nuestro grupo por una antropóloga social, una socióloga, nueve psicólogos educativos, cinco psicólogos sociales, dos estudiantes pasantes de Sociología, dos pasantes de Psicología Social y una pasante de Antropología. Se tomaron además 13 estudiantes de Psicología que cursan los últimos semestres, todos ellos activos y semiactivos.

Nuestro propósito inicial era contar con 50 jueces, la mayoría psicólogos, pero desafortunadamente existió una gran re-

nuencia por parte de éstos en colaborar con nosotros. Esperamos que la heterogeneidad de los jueces no afecte nuestros resultados, aunque dudamos que éste sea el caso, ya que se ha observado (Edwards, 1957; Shaw y Wright, 1967), a través de varios experimentos, que la actitud personal de los jueces respecto al fenómeno medido, no afecta el ordenamiento ni el peso de las afirmaciones.

A partir de las evaluaciones realizadas por los jueces, se procedió a obtener los valores escalares y valores Q, con la ayuda de una computadora, según el método de Thurstone, que fue expuesto en el capítulo I. Se aplicó además una prueba de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, para cada una de las escalas, obteniéndose los siguientes resultados:

	α	p
Area Familiar	.6224	.005
Area Individual-Social	.8557	.005
Area de Trabajo	.6196	.005
Area Académica	.8598	.005
Area Política	.9104	.005
Escala Total	.7644	.005

Finalmente, elaboramos la Escala de Actividad y Pasividad con las afirmaciones de valores Q más bajos, incluyendo dos por cada intervalo, salvo el neutral, que estuvo representado por una sola afirmación. Las cuatro primeras áreas estuvieron constituidas por 11 afirmaciones* y el área política, con 14, debido al problema de la especificidad de las afirmaciones y de las diferentes formas que podía adoptar la actividad política en la

*Posteriormente nos vimos obligados a descartar una afirmación del área académica, por considerarla poco discriminativa.

universidad.

La EAP, así formada, se presentó en cinco subescalas, según las áreas, cada una de ellas con instrucciones para elegir tres afirmaciones que mejor describieran o representaran al respondiente. Aunque el método de Thurstone indica que se debe dar una respuesta a cada afirmación, optamos por obligar a los sujetos a elegir únicamente tres, debido al fenómeno conocido por "response set" o respuestas de aquiescencia, es decir, la tendencia a responder en acuerdo con todas las afirmaciones positivas. Esta tendencia ha sido probada por varios investigadores (Stagner, 1961), señalándola como conformista y sumisa. Tratando nosotros de medir la pasividad y distinguirla de la actividad, hubiéramos corrido el riesgo de confundir a los sumisos, conformistas y pasivos con los activos, o bien de no distinguirlos en general. Es por esto que utilizamos el método de respuesta arriba mencionado.

Se calificó a cada sujeto obteniendo un promedio de los valores escalares correspondientes a las afirmaciones marcadas para cada área; además, se obtuvo el promedio de las cinco áreas para tener una calificación general de actividad-pasividad.

El cuestionario fue elaborado con preguntas abiertas y cerradas, que sondeaban diversos aspectos: nivel socioeconómico, antecedentes escolares y familiares, opiniones sobre asuntos académicos y políticos, y frecuencia de ciertas conductas académicas y políticas. Extrajimos únicamente la información referente al nivel socioeconómico y algunos antecedentes escolares, para la presente investigación.

El tercer instrumento empleado fue la Prueba de 16 Factores de Personalidad, forma A, de Raymond B. Cattell.

Esta prueba fue desarrollada en base a un enfoque factorial sobre la personalidad, considerándola compuesta por un número determinado de rasgos, unos profundos ("source traits") y otros más superficiales ("surface traits"), manifestándose ambos mediante conductas, aunque los primeros en una forma más indirecta que los segundos, ya que son más primarios y de mayor peso. Cattell (1970) define los rasgos profundos o rasgos fuente como "...estructuras principales y más simples... (de la personalidad). (Son)...factores reducidos a su estructura más simple, que afectan grandes áreas de la conducta manifiesta, como la inteligencia, estabilidad emocional, fuerza del superyo, "surgencia" ("surgency") y dominancia".

Son precisamente los rasgos fuente los que intenta detectar Cattell mediante su prueba, la que forma parte de un "estudio científico de la personalidad" (Cattell, 1957). Lo nombra de esta manera, ya que considera al análisis factorial como la forma más objetiva de medir conductas, proporcionando además una visión de conjunto sobre la personalidad. La objetividad de su técnica, señala, no radica únicamente en la elaboración de preguntas, sino en la forma de evaluar la conducta, utilizando para ello, conductas concretas ante las cuales el individuo debe responder, y es a partir de sus respuestas que se infieren los rasgos de personalidad. Ante estas pruebas, aunque el individuo responde creyendo que se autodescribe, desconoce el rasgo que en realidad está siendo medido, y sus respuestas no son tomadas en forma literal, sino a través de una interpretación estadística (que inicialmente fue factorial).

Durante la construcción de la prueba se llevaron a cabo una serie de investigaciones para evaluar los diferentes tipos de conductas que correspondían a cada rasgo, logrando clasificar 131 grupos, que fueron posteriormente reducidos a 50 grupos nucleares, hasta finalizar con 20 sectores básicos de la personalidad* (Cattell, 1945). En estudios posteriores, Cattell y sus colaboradores elaboraron varios miles de reactivos cubriendo cada sector de la personalidad, y fueron probados en diferentes poblaciones. Mediante un análisis factorial se estudiaron los elementos que se reunían en una sola agrupación, detectando de esta forma 16 factores, señalado cada uno por diversos reactivos** Estudios posteriores mejoraron la calidad de los reactivos desechando los inefectivos, hasta quedarse con 187 para la prueba de adultos, en sus formas A y B. Las normas fueron obtenidas con diferentes poblaciones en cuanto a sexo, escolaridad y edades en Estados Unidos, Australia, Canadá, Inglaterra, Francia y México*** Con ellas se establecieron diferentes adaptaciones, para adultos formas A y B, que son equivalentes; adultos de escolaridad o nivel intelectual bajos formas G, D, E, y F, para adolescentes la prueba HSPQ, y para niños en edad escolar y preescolar.

La prueba del 16 P. F. que fue utilizada en esta investigación, cubre 16 factores primarios y de 4 a 8 factores secundarios o de segundo nivel, derivados de los primeros, mediante una

* Cattell ha señalado recientemente (Cattell et al, 1970), que son 30 los posibles factores que cubren la esfera total de la personalidad.

** Recientemente (Cattell et al, 1970) encontraron 7 factores más, que fueron incorporados a la prueba, aunque aún no en la versión española.

*** Reidl (1969) estableció las normas mexicanas para el HSPQ.

combinación de los mismos. De esta forma, la prueba está constituida por 16 escalas independientes, de manera que la posición de un sujeto en una de ellas no afecta su posición en las otras. Cada factor está dado en forma bipolar, es decir, indicando las características extremas del mismo, y estando rotulado con letras para facilitar su manejo. Cuando la letra correspondiente al factor se acompaña de un signo positivo, señala la presencia de un alto grado de dicho factor; si por el contrario, se acompaña de un signo negativo, refleja un grado bajo, o por debajo del promedio en cuanto al mismo factor. Los factores están jerarquizados según su generalidad y el número de rasgos y conductas que controlan. Es importante señalar que esta prueba no detecta patología.

En las formas A y B cada factor está representado por un número que varía de 10 a 13 ítems, dispuestos en forma cíclica, de manera que el sujeto no pierda el interés en la prueba, y con el objeto también de facilitar su calificación. Existen tres alternativas de respuesta en cada ítem, siendo siempre la segunda, una salida neutral a la pregunta.

Cattell describe los rasgos de personalidad que representa cada factor en términos de conductas, con un vocabulario lo más claro y descriptivo posible.

Así, los factores representan los siguientes rasgos (Cattell y Eber, 1962; Cattell y Katsuoka, 1970). El Factor A, ("sithymia vs. affectothymia"), se refiere a la forma de expresión emocional, es decir, si la emotividad se encuentra restringida, siendo el individuo reservado y frío, o bien si se expresa en forma abierta, con el predominio de los afectos y la emoción. Los individuos con A+ son sociables, les gusta participar en gru-

pos, en tanto que los A- prefieren trabajar solos, gustan más de las palabras u objetos (lógica, máquinas, etc.) que de la gente, se inclinan más hacia intereses intelectuales.

El factor B "capacidad mental escolástica baja vs. capacidad mental alta" señala inteligencia, aunque en forma muy relativa, ya que es difícil definirla a partir de 13 reactivos. Los datos de este factor, por tanto, deben de tomarse con reservas, y no como indicadores definitivos. De cualquier forma, distingue de manera general individuos con pensamiento concreto (menor inteligencia) que con pensamiento abstracto (mayor inteligencia).

El factor C indica la fuerza del Yo, o sea, la madurez y control interno del individuo. Cattell ha observado que los sujetos con C+ son con más frecuencia líderes que los que obtienen C-. El factor E se refiere a los rasgos de dominancia o sumisión, el factor F ("desurgency vs. surgency") es un componente importante en la extraversión. Los individuos con F+ son entusiastas, extravertidos, muy comunicativos, mientras que, los que califican F- son introvertidos y poco comunicativos. Cattell ha observado que los líderes obtienen calificaciones más altas en F+ que sus seguidores, y los individuos en general con F+ son más aceptados en los grupos, participan en ellos en forma positiva y son buenos oradores.

El factor G indica la fuerza del superyo, teniendo una mayor fuerza los individuos con G+. Este factor debe tomarse, al igual que el B, con bastante recelo, ya que incluye aspectos de moralidad que pueden verse influidos por elementos tales como la religión o cultura, y que por tanto pueden distorsionar los resultados. El factor H ("threctia vs. parmia") se refiere a la inhibición contra la desinhibición sociales. Así, el individuo

con H- se inhibe ante la mínima amenaza proveniente del medio, siendo tímido y retraído. La H+ indica un umbral muy alto contra la inhibición, por lo que estos individuos son muy sociables y aventureros en el ámbito social, siendo elegidos frecuentemente como líderes. El factor I, ("harria vs. premsia") distingue al responsable, que rechaza basarse en ilusiones (I-), del sensible, inseguro, dependiente (I+). En el factor L, ("alaxia vs. protension") en individuo con L+ tiende a presentar ciertas tensiones internas que proyecta al exterior, haciéndolo desconfiado y suspicaz, aunque sin llegar a definirse como paranoico. El sujeto con L- se distingue por no proyectar sus tensiones, siendo confiado y fácilmente adaptable. El factor M ("praxernia vs. autia") señala al tipo práctico y realista, del imaginativo, creativo e idealista. El factor N ("naivete vs. shrewdness"), distingue al tipo sencillo, genuino, espontáneo, natural, emocional, con pocas habilidades para manejar situaciones sociales, del mundano, astuto en tácticas sociales, disciplinado y poco emocional, calculador. El factor O ("untroubled adequacy vs. guilt proneness"), distingue al individuo seguro, adaptable y plácido, del inseguro, aprehensivo, que tiende a reprocharse y a tener sentimientos de culpa. El factor Q₁ ("conservatism of temperament vs. radicalism"), distingue al conservador y tradicionalista que se apega a lo ya establecido y conocido, del liberal que experimenta y analiza lo desconocido, que gusta de las innovaciones. El factor Q₂ ("group dependency vs. self-sufficiency") distingue al dependiente del grupo, el seguidor, del autosuficiente, que prefiere seguir sus propias ideas. El factor Q₃ ("low self-sentiment integration vs. high strength of self-sentiment"), representa la fuerza de la preocupación que

tiene el individuo sobre el concepto de sí mismo y de su imagen social. Distingue al indisciplinado, que no sigue reglas sociales, sino las propias, contra el que presenta un alto control de sí mismo. Finalmente, el factor Q_4 ("low ergic tension vs. high ergic tension") señala al tranquilo y relajado, del tenso y frustrado.

Se han realizado numerosas pruebas sobre la confiabilidad y la validez del 16 P. F., en sus dos formas equivalentes, A y B. Se obtuvieron coeficientes de confiabilidad, estabilidad, homogeneidad y equivalencia, tanto de las pruebas combinadas como individuales, a través del método de test-retest. Además de obtener la confiabilidad de la prueba, se probó la confiabilidad de los rasgos como tales. Los coeficientes para la prueba, en sus dos formas, fueron altos, por encima generalmente de .80. Respecto a los rasgos, el factor B mostró ser el más débil en cuanto a confiabilidad; los demás, aunque con algunas fluctuaciones, cumplieron los requisitos de confiabilidad suficiente.

Las pruebas de validez arrojaron resultados también por encima del .70 y .80. Se obtuvo una validez de construcción de +.85; al combinar las dos formas, la validez directa fue, para los diferentes factores, por encima de .75. Al validar cada forma por separado, los factores B, E, G, L, M, N, Q_1 , Q_2 , Q_3 , obtuvieron coeficientes entre .58 y .65; los demás fueron superiores a .70.

Un estudio realizado en México (Cravioto, 1971) con estudiantes universitarios, analizó la estabilidad temporal y la consistencia interna de esta prueba adaptada a la población mexicana. Se obtuvieron correlaciones significativas al .01 para los factores B, C, E, F, G, H, I, L, O, Q_1 , Q_2 , Q_3 y Q_4 ; los facto-

res A y M fueron significativos al ,05 y únicamente el factor N no presentó una correlación significativa. Los factores G, L, N, y Q₃ obtuvieron coeficientes más bajos que los demás.

La Prueba de Valores de Gordon W. Allport y Phillip E. Vernon fue elaborada siguiendo el enfoque de Spranger sobre los tipos ideales de individuos, señalados en su obra "Formas de Vida". La prueba consta de dos versiones, una elaborada en 1931 y la segunda en 1951, que fue una ampliación y mejora en cuanto a los reactivos y formas de calificación, que la primera, y es la más utilizada, aunque con algunas modificaciones. Mide seis valores: el teórico, caracterizado por un interés por el descubrimiento de la verdad, a través de una actitud crítica racional, intelectual y empírica. El valor económico enfatiza el aspecto útil y práctico de las cosas; en el estético, predomina el interés por la armonía y la forma, apreciando las experiencias según sean armónicas y adecuadas. El valor social es humanista, filantrópico y altruista, en tanto que en el valor político predomina el deseo de poder, de la influencia, sin limitarse necesariamente al campo de la política; y, finalmente, el valor religioso, que es místico.

Cada valor está representado en la prueba por veinte reactivos, formando un total de 120 que pueden ser resueltos en forma individual o en grupo, con una duración aproximada de 30 minutos. La forma de calificación es muy sencilla, por lo que puede ser calificada por los mismos sujetos o por el investigador, como sucedió en nuestro caso.

Los reactivos, con formas de respuesta de selección forzosa, se encuentran distribuidos al azar a lo largo de la prueba.

ba, aunque divididos en dos partes; la primera presenta reactivos de dos alternativas y la segunda presenta 4 alternativas por pregunta. Esta prueba cuenta con un método de respuesta singular: aunque los reactivos son de selección forzosa, el sujeto debe otorgar a cada alternativa un valor numérico especificado en las instrucciones, según la importancia que le atribuya. Sin embargo, no puede otorgarles igual valor a las alternativas del mismo reactivo; esto hace que al otorgarle el peso más alto a la alternativa con la que está más de acuerdo, reduce automáticamente el peso de las otras. De esta forma, al aumentar la calificación en algún valor, disminuye en el resto. Esto está de acuerdo con la teoría de Spranger según la cual existe un valor predominante en el individuo, quedando el resto en forma secundaria. Ya que los valores son interdependientes en esta prueba, no se pueden obtener calificaciones altas en todos los valores, pues al aumentar el puntaje en uno de ellos, se disminuye en los otros. De esta forma, los resultados indican la intensidad relativa de cada valor, pero no la absoluta.

La prueba se elaboró originalmente para ser aplicada a estudiantes universitarios americanos, y es con ellos que se hicieron normas, según el sexo. Se ha aplicado y modificado en estudiantes universitarios mexicanos, de diferentes especialidades (Sandoval, 1959; Gojman, 1970).

La confiabilidad y validez de la prueba, resultaron muy altos. En la primera, al hacer la prueba por mitades de los 6 factores se obtuvieron puntuaciones de .73 a .90; con el método de test-retest en un lapso de 2 y 6 meses, se obtuvieron confiabilidades entre .77 y .93 (Anastassi, 1971). Se realizó un aná-

lisis de reactivos, probando con un nivel de significancia de .01, que se correlacionan exclusivamente con su valor correspondiente (Sandoval, 1959).

La validez fue probada al contrastar diferentes grupos con disciplinas definidas (seminaristas, administradores de empresas, científicos), observándose una alta correlación entre el área de especialización y los valores correspondientes (Stagner, 1961; Sandoval, 1959).

3.5 CONTROL DE VARIABLES

En esta investigación se trató de controlar el mayor número de variables extrañas que pudieran interferir o influir de alguna manera con los resultados. Sin embargo, tratándose de individuos en situaciones reales y no de laboratorio, es sumamente difícil asegurar un control completo. Esperamos sin embargo, que aquellos factores que fueron imposibles de controlar, no hayan afectado nuestros resultados.

La aplicación de las pruebas se realizó durante el primer mes de iniciadas las clases, para evitar la interferencia de nuevos aprendizajes sociales y emocionales. Hubo algunos casos de los últimos semestres, en las áreas de Psicología Educativa, Social e Industrial, que resolvieron las pruebas durante el segundo y tercer mes de clases, y esto se debió a un gran problema en encontrar sujetos de estas áreas específicas, que colaboraran en nuestra investigación.

Las instrucciones fueron las mismas para todos los grupos, señalando que los propósitos de la investigación eran cono-

cer las características de personalidad, valores y actitudes de los estudiantes de la facultad de Psicología a lo largo de su carrera. Terminaban éstas con una aclaración respecto a la profesión, tipo de trabajo y dependencia a la que pertenece la que desarrolla esta investigación, para disipar cualquier sospecha sobre alguna finalidad o intereses políticos ajenos a la investigación, proporcionando el número de teléfono y el nombre, en caso de que desearan conocer sus resultados en la prueba de personalidad. Esto se hizo con el objeto de asegurarnos que los estudiantes respondieran a las pruebas honesta y sinceramente, y que no hubiera demasiada disidencia, ya que, como se verá después, eran varias pruebas que tomaban un tiempo relativamente largo.

Las pruebas fueron resueltas en los salones de clase, ya que representaban una situación ambiental estándar para todos los grupos. (Se hizo una excepción a los estudiantes de las áreas de especialización mencionadas anteriormente, los que resolvieron las pruebas en los cubículos que servían de salones de clase para ellos o en cualquier cubículo libre, según fuera el caso).

Además, se utilizaron las horas de clase de los profesores que se habían prestado de antemano a colaborar en la investigación, lo que permitió, en la mayoría de las veces, aplicar las pruebas a todo o casi todo el grupo, salvando así los problemas de no tener sujetos de investigación o de que ésta se compusiera únicamente de voluntarios, los cuales sesgarían los resultados. Por otro lado, uno de los objetivos consistía en conocer al estudiante promedio, el silencioso, y no es precisamente éste el que se prestaría a colaborar.

El paso del tiempo, como posible factor de influencia, se trató también de controlar, realizando las dos aplicaciones en un lapso no mayor de una semana, para todos los grupos.

Finalmente, los profesores dieron un incentivo en puntos para la calificación mensual, a los participantes en la investigación. Esta condición no pudo cumplirse con los estudiantes de los últimos semestres, debido a que esto no los motivaba en absoluto. Este problema, aunque trató de manejarse, no se pudo evitar.

Se utilizó la prueba de personalidad de Cattell y la de Valores de Allport y Vernon, por considerarlas desconocidas para el grueso de la población estudiantil. Se encontraron, sin embargo, algunos casos en el área de Psicología Industrial que manifestaron conocerlas, pero básicamente en las formas de calificación. De cualquier forma, existe una versión de la prueba de Cattell exclusivamente para grupos industriales, que es la que consideramos conocen los estudiantes. Siendo el número de casos de este tipo muy reducido, y tratándose de numerosos reactivos imposibles de ser memorizados o reconocidos, optamos por no desecharlos de la muestra.

3.6 MUESTRA

Para la selección de la muestra se dividió a la población estudiantil de la facultad de Psicología de la UNAM en tres estratos según la posición del estudiante en la carrera, es decir, iniciando, a la mitad o al finalizar la misma*. De esta forma,

*Esta calificación se hizo por sugerencia de la Dra. Larissa Lomnitz.

centramos nuestro interés únicamente en el 2º, 6º y 7º, 8º, 9º semestres del año lectivo de 1974.* Se desechó el 4º semestre por considerar que no correspondía a ninguno de los niveles antes mencionados, y la razón de elegir y unir los últimos tres semestres se debió a que éstos corresponden a las áreas de especialización, en las cuales la mayoría de las materias no son seriadas, y por lo cual se podían encontrar sujetos pertenecientes a cualquiera de dichos semestres. En la práctica se encontraron estudiantes del 8º y 9º semestres, los que fueron unidos en un solo grupo, como se verá posteriormente.

Para obtener la muestra, se estudiaron inicialmente las listas oficiales de inscripción de la población estudiantil, según los semestres mencionados. Como es un hecho conocido el que la población real difiere en mucho de la inscrita oficialmente, se decidió elegir grupos en lugar de individuos, al azar y en forma proporcional a los datos oficiales; se optó por esta medida con la intención de ser realistas, aunque ésta no se apegue totalmente al rigor científico. De esta forma se eligieron totalmente al azar, por semestres y por turnos, cuatro grupos del 2º semestre, el grupo 203 y 211 del turno matutino, y el 216 y 218 vespertinos; dos grupos del 6º semestre, el 605 matutino y el 612 vespertino, y todos los grupos, de ambos turnos, de las áreas de especialización: Psicología Clínica, Industrial, General Experimental, Social y Educativa. Se intentaron reunir sujetos del área libre y de Psicofisiología, pero fue imposible localizarlos.

*Hubiera sido preferible estudiar los semestres impares, como era nuestra intención hacerlo, para poder analizar al estudiante que comienza su vida universitaria; desgraciadamente, por diversos obstáculos fue difícil su aplicación y el posponerlo un semestre hubiera producido una pérdida considerable de tiempo que nos era difícil recuperar. La investigación se aplicó, de cualquier forma, durante el primer mes de iniciadas las clases. Señalamos este problema, esperando poder estudiar en lo futuro a los semestres impares, con las hipótesis nuevas que resulten de este estudio.

Los últimos semestres constituyeron un mayor problema para ser estudiados debido a que, por un lado, cursan ya pocas materias en la facultad, en relación al trabajo de campo que deben realizar. Además, se encontró en ellos una gran renuencia a colaborar en esta investigación. Por otro lado, algunas áreas como Social y el turno vespertino del área Educativa principalmente, modificaron sus métodos de enseñanza, en forma diferente cada una. En Psicología Social, por ejemplo, los estudiantes estaban divididos en pequeños grupos de investigación, formados de cinco a diez personas cada uno, aproximadamente, y dirigidos por un profesor. Cada grupo realizaba una investigación aparte, fuera de la UNAM, reuniéndose por lo general semanalmente con el profesor para reportar los avances en el trabajo. Aunque estaban divididos según los turnos, los horarios de reunión eran muy variados para cada grupo, y el tiempo de reunión era aproximadamente de dos a tres horas*.

Los dos grupos del turno matutino que colaboraron en esta investigación pudieron hacerlo ya que, además de las recomendaciones de las maestras, tenían horarios más regulares y frecuentes de reunión. Con los grupos vespertinos obtuvimos su colaboración también en el tiempo libre.

El turno vespertino del área de Psicología Educativa también sufrió modificaciones en cuanto a su método de enseñanza. Los estudiantes realizaban una investigación en forma individual o colectiva, asistiendo a la Universidad en forma muy irregular pa

*Era pues imposible utilizar este tiempo para la investigación, ya que significaba un retraso en su trabajo. De esta forma, era necesario que los estudiantes nos dieran una hora de su tiempo libre, como sucedió con los grupos estudiados de social y educativa, pero no muchos estuvieron dispuestos a hacerlo, por lo que el número de sujetos de estos semestres incluidos en la muestra, fue pequeño.

ra recibir una asesoría personal en su trabajo, acudiendo únicamente quienes desearan o requiriesen este tipo de dirección. Existían reuniones semanales de ambos grupos, donde se comentaban algunos trabajos, pero los asistentes no eran siempre los mismos, y de los constantes, no todos quisieron colaborar. De esta forma, los sujetos de este grupo que tomaron parte fueron en su mayoría voluntarios, por lo que pueden o no ser representativos del área; manteniendo esta duda en mente, decidimos utilizar estas pruebas para tener algunos datos sobre las características de dichos grupos, aunque hubiéramos deseado tener condiciones más fáciles de trabajo y mayor número de sujetos en la muestra. Por estas razones, y por motivos de simplificación, optamos por unir, como mencionamos anteriormente, tanto los semestres de especialización como las diferentes áreas en un grupo, según el turno; en estudios posteriores analizaremos y compararemos las características de cada área de especialización.

Los grupos de Psicología Clínica e Industrial resolvieron sin mayor problema las pruebas; sin embargo, en el turno vespertino de la última área mencionada, se pudo aplicar únicamente a tres estudiantes, de los cuales sólo uno estuvo dispuesto a cumplir con las cuatro pruebas; esto se debió al simple hecho de que no había mayor asistencia.

Finalmente, el grupo de General Experimental colaboró amistosamente; en esta área no existió más que un sólo turno.

DESCRIPCION DE LA MUESTRA:

La muestra total estuvo formada por 346 estudiantes; para el presente estudio consideraremos únicamente los sujetos que resolvieron las cuatro pruebas, y que resultaron ser 216, 96 del 2° semestre, 42 del 6° y 78 de 8° y 9° semestres. Es exclusivamente de esta muestra de la que se hablará a lo largo del trabajo.

Contamos con 63 estudiantes del sexo masculino y 153 del femenino; esta diferencia en proporciones se explica al considerar que la población de la facultad de Psicología es femenina en su mayoría. La edad promedio de la muestra fue de 21 años, 10 meses, siendo de 19 años, 11 meses la edad promedio del 2° semestre, 23 años, 1 mes la de 6° y 23 años 6 meses la de 8° y 9° semestres.

Nuestra muestra constó de 184 estudiantes solteros, 30 casados y 2 divorciados.

La mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación fueron procedentes del Distrito Federal (146), mientras que 70 de ellos provinieron de provincia.

El número de horas diarias de clase con las que cuentan los sujetos se representa en la tabla siguiente:

TABLA 1
HORAS DIARIAS OBLIGATORIAS DE CLASE
(frecuencia total y por semestres)

	2°	6°	8° y 9°	Total
De 3 a 4 horas diarias	81	26	29	136
De 4 a 6 horas diarias	14	16	23	53
De 6 a 8 horas diarias	0	0	3	3
Más de 8 horas diarias	1	0	0	1
De 1 a 4 horas a la semana*	0	0	23	23

* Se estableció esta categoría al considerar que en algunas áreas de especialización se cuenta únicamente con pocas horas de clase a la semana, lo que fue explicado anteriormente.

El 62.9% de los sujetos (134 estudiantes) realizaron sus estudios de preparatoria en escuelas oficiales, mientras que el 37.1% (79 estudiantes) lo hicieron en escuelas particulares.

Nuestra muestra estuvo constituida, en su mayoría, por individuos que se clasificaron a sí mismos como pertenecientes a la clase media (67.1%) y media-alta (21.8%). No hubo ningún estudiante clasificado en la clase baja; sólo 10.6% se catalogaron en la media baja y 0.5% (un sólo estudiante) en la clase alta.

TABLA 2
CLASE SOCIAL
(frecuencia total y por semestres)

	Clase baja	Media baja	Media	Media alta	Alta
2°	0	14	69	13	0
6°	0	5	26	11	0
8° y 9°	0	4	50	23	1
Total	0	23	145	47	1

Las ocupaciones de los padres fueron las siguientes*:

TABLA 3
OCUPACION DEL PADRE
(frecuencia total y por semestres)

	2°	6°	8° y 9°	Total
Actividades agropecuarias	2	1	2	5
Obrero	8	0	1	9
Servicios Auxiliares	23	11	17	51
Trabajo especializado (oficio)	13	4	3	20
Servicios técnicos	1	2	4	7
Comerciante	11	8	11	30
Profesionistas	13	9	23	45
Funcionarios, Industriales, etc.	11	2	7	20
Finado (jubilado)	7	4	7	18
No respondió	7	1	3	11

* Tuvimos grandes problemas al intentar clasificar las diferentes ocupaciones posibles. Tomamos como base la realizada por la comisión de Rectoría, aunque realizamos varias modificaciones, uniendo en una misma categoría a las ocupaciones que consideramos equivalentes en status social y formas de vida, tomando el

factor económico como secundario. De esta manera, en la categoría de 'Servicios Auxiliares' incluimos a empleados, oficinistas, militares de rango bajo, etc. El 'Trabajo Especializado' lo consideramos como un oficio, ya fuera carpintero, mecánico, electricista, sastre, chofer, secretaria, técnica de belleza, etc. En los 'Servicios Técnicos' incluimos a laboratoristas, periodistas, maestros, dibujantes, etc. Sentimos, sin embargo, que la clasificación realizada por nosotros adolece también de varios defectos.

Como se observará, las ocupaciones más frecuentes entre los padres de los sujetos de esta muestra fueron Servicios Auxiliares, Profesionistas y Comerciantes.

TABLA 4
OCUPACION DE LA MADRE
(frecuencia total y por semestres)

	2°	6°	8° y 9°	Total
Hogar	79	33	57	169
Servicios Auxiliares	7	2	3	12
Trabajo Especializado (oficio)	1	0	2	3
Servicios Técnicos	2	1	3	6
Comerciante	2	1	3	6
Profesionista	0	2	3	5
Funcionarios, Gerentes de Alto Nivel	0	2	2	4
Jubilada, Finada	0	1	2	3
No respondió	4	1	3	8

La ocupación típica de la madre, como se observa, fue el hogar, dedicándose una pequeñísima cantidad a los Servicios Auxiliares, Técnicos y al Comercio. Fue mínima la cantidad de mujeres profesionistas.

El nivel de estudios de los padres está representado en las siguientes tablas:

TABLA 5
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE
(frecuencia total y por semestres)

	2°	6°	8° y 9°	Total
Ninguno	1	2	2	5
Primaria Incompleta	8	5	3	16
Primaria Completa	37	10	13	60

sigue a la vuelta)

de la hoja anterior)	2°	6°	8° y 9°	Total
Secundaria Incompleta	1	0	0	1
Secundaria Completa	11	3	12	26
Carrera Corta	8	2	6	16
Preparatoria Incompleta (Vocacional)	1	2	1	4
Preparatoria Completa (Vocacional)	7	2	4	13
Estudios Profesionales Incompletos	4	5	4	13
Estudios Profesionales Completos	18	11	33	62

El nivel de estudios más frecuente en el padre de los estudiantes fue el de primaria completa, por un lado y de estudios profesionales por el otro. Esta división tan tajante en niveles educacionales, tiene su correspondencia en las ocupaciones más sobresalientes en la muestra y se explican al considerar que las clases media y media alta predominaron en el grupo estudiado.

TABLA 6
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE
(frecuencia total y por semestres)

	2°	6°	8°	Total
Ninguno	8	1	6	15
Primaria Incompleta	5	5	1	11
Primaria Completa	37	12	29	78
Secundaria Incompleta	2	0	0	2
Secundaria Completa	14	4	8	26
Carrera Corta	24	9	19	52
Preparatoria Incompleta	0	1	1	2
Preparatoria Completa	3	4	8	15
Estudios Profesionales Incompletos	0	1	2	3
Estudios Profesionales Completos	3	5	4	12

Como podrá observarse, el nivel de estudios de las madres fue típicamente de primaria completa, habiéndose encontrado también una frecuencia relativamente alta de estudios en carreras cortas.

La tabla 7 indica el número de estudiantes que trabajan. Se observa que menos de la mitad del grupo estudiado trabaja, y, como es de esperarse, el número de estudiantes que realiza esta

actividad aumenta a medida que se eleva su nivel de estudios. Resulta curioso notar que en los semestres terminales existe un alto número de estudiantes que no trabajan.

TABLA 7
FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE TRABAJAN
(total y por semestres)

	2°	6°	8°	Total
Sí trabajan	17	25	46	88
No trabajan	78	16	32	126

El tiempo que ocupan los estudiantes en el trabajo se representa en la tabla siguiente:

TABLA 8
TIEMPO DE TRABAJO (OCUPACIONAL)
(frecuencia total)

De una a dos horas a la semana	13
Menos de 4 horas diarias	20
De 4 a 5 horas diarias (medio tiempo)	42
8 horas diarias (tiempo completo)	12

3.7 DISEÑOS DE INVESTIGACION

Se utilizó un diseño de dos grupos al azar para los problemas 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10 y 11. Para los problemas 3 y 5 se utilizó un diseño de tres grupos al azar* y para el problema 12 se realizó un diseño intercorrelacional.

*Aunque fueron consideradas cinco clases sociales, ningún sujeto se ubicó en la clase baja y uno solo en la alta, por lo cual desechamos ambos grupos en las comparaciones.

3.8 PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en dos ocasiones de una hora cada una, resolviéndose dos pruebas por vez. En la primera aplicación se presentaron el E.A.P. y la Prueba de Valores de Allport y Vernon, en este orden, y en la segunda se respondió el cuestionario socioeconómico y el 16 P. F. de Cattell.

3.9 TRATAMIENTO ESTADISTICO

Como tratamiento estadístico utilizamos la prueba de Rango de Duncan, la prueba t de Student para dos grupos al azar (Mc Guigan, 1974) y correlaciones producto momento de Pearson.

3.10 A. RESULTADOS GENERALES

	Area Familiar	Area Individual Social	Area de Trabajo	Area Académica	Area Polftica
Media Grupo Total	4.833	4.629	5.176	4.342	4.119
Media Teórica	3.803	3.847	3.895	3.715	4.220
2°	4.685	4.490	5.075	4.096	3.941
6°	4.949	4.602	5.203	4.115	4.236
8° y 9°	4.954	4.815	5.285	4.767	4.276
Matutino	4.773	4.637	5.186	4.419	4.183
Vespertino	4.973	4.612	5.153	4.163	3.972
Masculino	4.677	4.664	5.085	4.471	4.418
Femenino	4.898	4.615	5.214	4.289	3.996
D. F.	4.830	4.680	5.134	4.345	3.983
Provincia	4.851	4.549	5.300	4.341	4.402
Media Baja	4.746	4.783	4.869	4.195	4.326
Media	4.767	4.533	5.176	4.276	4.089
Media Alta	5.095	4.830	5.334	4.602	4.127
Alta	4.266	5.645	4.824	5.147	3.427
Particular	4.939	4.644	5.239	4.213	3.977
Oficial	4.763	4.631	5.135	4.425	4.186

B. COMPARACIONES

TABLA 9
COMPARACIONES POR SEXO

	Masculino	Femenino	t	p
Area Familiar	4.677	4.898	1.683	.10
Area Individual-Social	4.664	4.615	0.333	.80
Area de Trabajo	5.085	5.214	0.916	.40
Area Académica	4.471	4.289	0.973	.40
Area Política	4.418	3.996	2.128	.05

TABLA 10
COMPARACIONES POR TURNOS

	Matutino	Vespertino	t	p
Area Familiar	4.773	4.973	1.527	.20
Area Individual-Social	4.637	4.612	0.170	.90
Area de Trabajo	5.186	5.153	0.235	.90
Area Académica	4.419	4.163	1.391	.20
Area Política	4.183	3.972	1.067	.30

TABLA 11
COMPARACIONES POR LUGAR DE NACIMIENTO

	D. F.	Provincia	t	p
Area Familiar	4.830	4.851	0.159	.90
Area Individual-Social	4.680	4.549	0.927	.40
Area de Trabajo	5.134	5.300	1.223	.30
Area Académica	4.345	4.341	0.017	.99
Area Política	3.983	4.402	2.165	.05

TABLA 12
COMPARACIONES POR ESCUELA DE PROCEDENCIA (PREPARATORIA)

	Particular	Oficial	t	p
Area Familiar	4.939	4.763	1.399	.20
Area Individual-Social	4.644	4.631	0.096	.99
Area de Trabajo	5.239	5.135	0.779	.50
Area Académica	4.213	4.425	1.193	.30
Area Política	3.977	4.186	1.098	.30

TABLA 13
AREA FAMILIAR. COMPARACIONES POR SEMESTRES*

	2° $\bar{x}=4.685$	6° $\bar{x}=4.949$	8° y 9° $\bar{x}=4.954$
		D.R. 0.2642	D.R. 0.2692
2°		D.S. 0.3152	D.S. 0.2738
			D.R. 0.0049
6°			D.S. 0.3261
8° y 9°			

* Acotación para las tablas 13 a la 22

Acotación (para las tablas 13 a la 22)

DR = Diferencia real entre los valores de las medias de los grupos comparados.

DS = Diferencia significativa, es decir, la diferencia necesaria entre los valores de las medias de los grupos comparados para ser significativa a $p = .05$.

Nota: Se anotará un asterisco en las comparaciones que arrojen diferencias significativas a $p = .05$...

TABLA 14

AREA FAMILIAR. COMPARACIONES POR CLASE SOCIAL

	Media Baja $\bar{x} = 4.746$	Media 4.767	Media Alta 5.095
		DR 0.0204	DR 0.3485
Media Baja		-----	-----
		DS 0.3827	DS 0.4574
			DR 0.3281*
Media			-----
			DS 0.2862

TABLA 15

AREA INDIVIDUAL-SOCIAL. COMPARACIONES POR SEMESTRES

	2° $\bar{x}=4.490$	6° $\bar{x}=4.602$	8° y 9° $\bar{x}=4.815$
		DR 0.1118	DR 0.3253*
2°		-----	-----
		DS 0.3474	DS 0.3018
			DR 0.2134
6°			-----
			DS 0.3594
8° y 9°			

TABLA 16

AREA INDIVIDUAL-SOCIAL. COMPARACIONES POR CLASE SOCIAL

	Media Baja $\bar{x} = 4.783$	Media $\bar{x} = 4.533$	Media Alta $\bar{x} = 4.830$
Media Baja		DR 0.2507 ----- DS 0.4222	DR 0.0468 ----- DS 0.5046
Media			DR 0.2976 ----- DS 0.3157
Media Alta			

TABLA 17

AREA DE TRABAJO. COMPARACIONES POR SEMESTRES

	2° $\bar{x} = 5.075$	6° $\bar{x} = 5.203$	8° y 9° $\bar{x} = 5.285$
2°		DR 0.1274 ----- DS 0.3376	DR 0.2100 ----- DS 0.2933
6°			DR 0.0826 ----- DS 0.3493
8° y 9°			

TABLA 18

AREA DE TRABAJO. COMPARACIONES POR CLASE SOCIAL

	Media Baja $\bar{x} = 4.869$	Media $\bar{x} = 5.176$	Media Alta $\bar{x} = 5.334$
Media Baja		DR 0.3071 ----- DS 0.4089	DR 0.4648 ----- DS 0.4887
Media			DR 0.1576 ----- DS 0.3058
Media Alta			

TABLA 19

AREA ACADEMICA. COMPARACIONES POR SEMESTRES

	2°	6°	8° y 9°
	$\bar{x} = 4.096$	$\bar{x} = 4.115$	$\bar{x} = 4.767$
2°		DR 0.0189 - - - - - DS 0.4352	DR 0.6710* - - - - - DS 0.3780
6°			DR 0.6520** - - - - - DS 0.4502
8° y 9°			

TABLA 20

AREA ACADEMICA. COMPARACIONES POR CLASE SOCIAL

	Media Baja	Media	Media Alta
	$\bar{x} = 4.195$	$\bar{x} = 4.276$	$\bar{x} = 4.602$
Media Baja		DR 0.0804 - - - - - DS 0.5435	DR 0.4065 - - - - - DS 0.6496
Media			DR 0.3268 - - - - - DS 0.4065
Media Alta			

TABLA 21

AREA POLITICA. COMPARACIONES POR SEMESTRE.

	2°	6°	8° y 9°
	$\bar{x} = 3.941$	$\bar{x} = 4.236$	$\bar{x} = 4.276$
2°		DR 0.2952 - - - - - DS 0.4785	DR 0.3352 - - - - - DS 0.4156
6°			DR 0.0399 - - - - - DS 0.4950
8°			

TABLA 22
AREA POLITICA. COMPARACIONES POR CLASE SOCIAL

	Media Baja $\bar{x} = 4.326$	Media 4.089	Media Alta 4.127
Media Baja		DR 0.2374 ----- DS 0.5849	DR 0.1993 ----- DS 0.6991
Media			DR. 0.0381 ----- DS 0.4374
Media Alta			

TABLA 23
COMPARACIONES GLOBALES

	\bar{x}	\bar{x}	t	p
Sexo	Masculino ----- 4.663	Femenino ----- 4.603	0.6121	.60
Turno	Matutino ----- 4.640	Vespertino ----- 4.575	0.6680	.60
Lugar de Nacimiento	D. F. ----- 4.595	Provincia ----- 4.689	0.9837	.40
Escuela de Procedencia (Preparatoria)	Particular ----- 4.603	Oficial ----- 4.628	0.2706	.80

TABLA 24

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA FAMILIAR Y SUS CORRESPONDIENTES FACTORES DE PERSONALIDAD*

	$> \bar{x}$	$\leq \bar{x}$	t	P
	\bar{x}	\bar{x}		
A	10.376	9.667	1.111	0.30
B	7.450	7.074	0.997	0.40
CC	17.566	16.000	2.101	0.05
E	13.058	13.963	1.117	0.30
F	14.058	13.741	0.340	0.80
G	10.952	10.519	0.572	0.60
H	15.429	13.148	2.185	0.05
I	11.455	11.000	0.731	0.50
L	9.487	10.222	1.138	0.30
M	13.995	14.889	1.265	0.30
N	10.026	9.444	1.028	0.40
O	10.794	12.481	2.185	0.05
Q ₁	11.566	10.741	1.446	0.20
Q ₂	11.836	11.704	0.173	0.90
Q ₃	9.487	11.481	2.053	0.05
Q ₄	10.460	13.889	3.226	0.01

* Acotación para las tablas 24 a 38.

Se consideran activos a los sujetos localizados por encima (\bar{x}) de la media teórica del continuo actividad - pasividad para cada una de las áreas. De la misma forma se consideran pasivos a los que caen igual o por debajo (\bar{x}) de la media teórica del área en cuestión.

TABLA 25

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA INDIVIDUAL-SOCIAL Y SUS CORRESPONDIENTES FACTORES DE PERSONALIDAD

	$> \bar{x}$	$\leq \bar{x}$	t	P
	\bar{x}	\bar{x}		
A	10.019	11.017	2.113	0.05
B	7.582	6.914	2.405	0.02
C	17.646	16.621	1.838	0.10

A la hoja siguiente)

De la hoja anterior)

	$> \bar{x}$	$< \bar{x}$	t	p
E	13.348	12.690	1.090	0.30
F	14.392	13.000	2.0167	0.05
G	11.127	10.276	1.512	0.20
H	16.152	12.397	5.045	0.01
I	11.557	10.966	1.277	0.30
L	9.576	9.586	0.021	0.99
M	13.943	14.552	1.153	0.30
N	10.310	8.983	3.209	0.01
O	10.816	11.517	1.206	0.30
Q ₁	11.646	10.966	1.599	0.20
Q ₂	11.658	12.259	1.055	0.30
Q ₃	9.829	9.483	0.473	0.70
Q ₄	10.348	12.362	2.516	0.02

TABLA 26

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA DE TRABAJO Y SUS CORRESPONDIENTES FACTORES DE PERSONALIDAD

	$> \bar{x}$	$< \bar{x}$	t	p
A	10.314	9.667	0.612	0.60
B	7.430	6.778	1.046	0.30
C	17.329	18.333	0.807	0.50
E	13.193	12.667	0.392	0.70
F	14.097	12.222	1.216	0.30
G	10.981	9.000	1.588	0.20
H	15.275	12.111	1.826	0.10
I	11.396	11.444	0.046	0.99
L	9.623	8.556	0.997	0.40
M	14.150	13.111	0.886	0.40
N	9.976	9.444	0.566	0.60
O	10.981	11.556	0.445	0.70

A la hoja siguiente)

De la hoja anterior)

	$> \bar{x}$	$\leq \bar{x}$	t	p
Q ₁	11.493	10.778	0.754	0.50
Q ₂	11.826	11.667	0.126	0.90
Q ₃	9.783	8.667	0.688	0.50
Q ₄	10.845	11.889	0.579	0.60

TABLA 27

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA ACADÉMICA Y SUS CORRESPONDIENTES FACTORES DE PERSONALIDAD

	$> \bar{x}$	$\leq \bar{x}$	t	p
	\bar{x}	\bar{x}		
A	10.182	10.515	0.730	0.50
B	7.534	7.118	1.557	0.20
C	17.791	16.456	2.526	0.02
E	13.716	11.985	3.059	0.01
F	14.277	13.456	1.239	0.30
G	11.014	10.647	0.679	0.50
H	16.041	13.191	3.926	0.01
I	11.534	11.103	0.973	0.40
L	9.628	9.471	0.342	0.80
M	14.020	14.294	0.426	0.60
N	10.074	9.691	0.503	0.40
O.	10.730	11.603	1.579	0.20
Q ₁	11.615	11.132	1.185	0.30
Q ₂	11.689	12.103	0.014	0.50
Q ₃	9.831	9.529	0.432	0.70
Q ₄	10.527	11.676	1.491	0.20

TABLA 28
COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA POLITICA Y SUS CORRESPONDIENTES FACTORES DE PERSONALIDAD

	\bar{x}	\bar{x}	t	p
A	10.119	10.435	0.746	0.50
B	7.287	7.504	1.869	0.40
C	17.653	17.122	1.068	0.30
E	13.871	12.557	2.478	0.02
F	14.921	13.226	2.786	0.01
G	10.891	10.904	0.026	0.99
H	16.248	14.174	3.027	0.01
I	11.327	11.461	0.325	0.80
L	10.050	9.165	2.079	0.05
M	13.950	14.243	0.623	0.60
N	9.772	10.113	0.907	0.40
O	10.941	11.061	0.232	0.90
Q ₁	11.792	11.174	1.636	0.20
Q ₂	11.178	12.383	2.410	0.02
Q ₃	10.218	9.313	1.397	0.20
Q ₄	10.624	11.122	0.691	0.50

TABLA 29
COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA FAMILIAR Y SUS VALORES CORRESPONDIENTES

	\bar{x}	\bar{x}	t	p
Valores				
Teórico	52.799	51.815	0.752	0.50
Económico	40.169	41.593	1.090	0.30
Estético	41.714	40.481	0.873	0.40
Social	40.788	41.222	0.316	0.80
Político	36.042	36.556	0.451	0.70
Religioso	27.794	28.407	0.3725	0.80

TABLA 30

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA INDIVIDUAL-SOCIAL Y SUS VALORES CORRESPONDIENTES

Valores:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$< \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Teórico	53.487	50.466	3.164	0.01
Económico	39.677	42.172	2.594	0.01
Estético	41.797	40.914	0.838	0.50
Social	40.835	40.862	0.026	0.99
Político	40.835	40.862	0.838	0.50
Religioso	36.316	35.534	0.922	0.40

TABLA 31

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA DE TRABAJO Y SUS VALORES CORRESPONDIENTES

Valores:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$< \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Teórico	52.773	50.444	1.077	0.30
Económico	40.256	42.444	1.012	0.40
Estético	41.628	40.000	0.696	0.50
Social	40.850	40.667	0.080	0.99
Político	36.048	37.444	0.242	0.50
Religioso	27.836	28.667	0.304	0.80

TABLA 32

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA ACADÉMICA Y SUS VALORES CORRESPONDIENTES

Valores	$> \bar{x}$ \bar{x}	$< \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Teórico	53.270	51.382	2.044	0.05
Económico	39.791	41.559	1.913	0.10
Estético	41.196	42.353	1.152	0.30
Social	41.547	39.309	2.321	0.05
Político	36.196	35.912	0.350	0.80
Religioso	27.581	28.500	0.784	0.50

TABLA 33

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA POLITICA Y SUS VALORES CORRESPONDIENTES

Valores:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$\leq \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Teórico	53.426	52.017	1.632	0.20
Económico	39.644	40.965	1.531	0.20
Estético	41.208	41.870	0.706	0.50
Social	41.703	40.087	0.791	0.10
Político	37.614	34.783	3.884	0.01
Religioso	25.426	30.017	4.388	0.01

TABLA 34

COMPARACIONES ENTRE SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA FAMILIAR Y SUS CALIFICACIONES CORRESPONDIENTES EN LAS OTRAS AREAS

Areas:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$\leq \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Individual-Social	4.679	4.284	1.989	0.05
Trabajo	5.203	4.995	1.074	0.30
Académica	4.413	3.847	2.228	0.05
Política	4.118	4.131	0.047	0.99

TABLA 35

COMPARACIONES ENTRE LOS SUJETOS ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA INDIVIDUAL-SOCIAL, CON LAS OTRAS AREAS

Areas:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$\leq \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Familiar	4.894	4.670	1.657	0.10
Trabajo	5.251	4.974	1.934	0.10
Académica	4.533	3.824	3.822	0.01
Política	4.285	3.670	3.061	0.01

TABLA 36

COMPARACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA DE TRABAJO, CON SUS CALIFICACIONES EN LAS OTRAS AREAS.

Areas:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$\leq \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Familiar	4.851	4.442	1.364	0.20
Individual-Social	4.654	4.067	1.782	0.10
Académica	4.382	3.437	2.249	0.05
Política	4.157	3.268	1.970	0.05

TABLA 37

COMPARACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA ACADEMICA Y SUS CALIFICACIONES EN LAS AREAS RESTANTES.

Areas:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$\leq \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Familiar	4.895	4.700	1.515	0.20
Indivisual-Social	4.848	4.154	5.160	0.01
Trabajo	5.312	4.881	3.199	0.01
Política	4.355	3.608	3.951	0.01

TABLA 38

COMPARACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES ACTIVOS Y PASIVOS EN EL AREA POLITICA Y SUS CORRESPONDIENTES CALIFICACIONES EN LAS OTRAS AREAS

Areas:	$> \bar{x}$ \bar{x}	$\leq \bar{x}$ \bar{x}	t	p
Familiar	4.835	4.833	0.010	0.99
Individual-Social	4.847	4.439	3.142	0.01
Trabajo	5.295	5.072	1.750	0.10
Académica	4.693	4.035	4.008	0.01

TABLA No. 39

Matriz de Intercorrelaciones Global

	A.Fam.	I.Soc.	Trab.	Acad.	Polit.	V.Teor	V.Econ	V.Est.	V.Soc.	V.Pol.	V.Relg	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄	
Area Familiar	.1757	.0954	.1674	-.0396	.0701	.0883	.0530	-.0616	-.0257	-.1205	.0831	.1269	.1806	-.0432	.0681	-.0508	.1691	.0258	-.1857	-.1029	.0533	-.1487	.0996	-.0822	-.1474	-.2507	A F	
Area Individual Social		.1817	.3119	.2492	.2748	-.1803	.0041	-.0490	-.1786	-.1560	-.0934	.1635	.1597	.1373	.2963	.1245	.4039	.0379	-.0198	-.0420	.2324	-.1609	-.1330	-.1003	.0320	-.1566	A I S	
Area de Trabajo			.3236	.2170	.1229	-.1630	.0642	.1407	-.0191	-.1157	-.0196	.1108	.0331	.0813	.0531	.0965	.1900	.0123	.0737	.0585	.1533	-.0732	.1765	-.0261	.0650	-.0322	A T	
Area Académica				.3286	.1686	-.1760	-.0174	.1797	.0666	-.1404	-.0402	.1094	.2151	.1763	.1043	.0480	.3086	.0852	-.0318	-.0019	.1075	-.1566	.1199	-.0779	-.0137	-.1418	A A	
Area Política					.1524	-.1708	-.0306	.2120	.2692	-.3330	-.0228	-.0938	-.0111	.1153	.2221	-.0132	.1877	.0343	.1103	-.0068	-.0031	.0343	.0662	-.1302	.0943	.0305	A P	
Valor Teórico						-.1607	-.0177	-.1297	.0078	-.5096	-.2959	.1154	.0995	.1400	.0086	.0797	.1155	-.0284	-.1130	-.0374	.1480	-.0889	.1991	.0378	.0183	-.0649	V T	
Valor Económico							-.2929	-.3545	-.0116	-.1057	.1216	-.1170	.0223	-.0193	.0093	.0352	-.0626	-.1767	-.0230	-.3175	.1269	0.435	-.2917	-.0703	.0243	-.0790	V Ec	
Valor Estético								-.2533	-.2344	-.2188	-.2419	.0372	-.0752	.0819	-.1046	-.0732	-.0901	.2328	.0814	.1922	-.0186	.0065	.1389	.1214	-.1100	-.0408	V Es	
Valor Social									-.1749	-.0787	.1912	.0339	-.0024	-.0882	.0469	-.1337	.0979	.0659	-.0337	.1167	-.1169	.0410	.1250	-.0665	.0115	.1014	V S	
Valor Político										-.3142	.0276	-.0600	-.0015	.2525	.2201	-.0825	.1718	-.0484	.0984	-.0285	.0754	.0198	-.0120	-.0810	.0269	.0349	V P	
Valor Religioso											.1993	-.0215	-.0076	-.2013	-.1079	.1395	-.1400	-.0302	.0062	.0423	-.1172	-.0118	-.1679	.0303	.0442	.0433	V R	
Factor A												-.0115	.1138	-.0818	.2201	.0238	.1530	-.0078	-.0252	-.1629	-.0104	.0145	-.1369	-.1120	.0234	-.0262	A	
" B													.1746	.1467	-.0228	.1237	.1483	.0609	-.1111	-.0298	.1367	-.2446	.1917	.1288	-.0107	-.1172	B	
" C														-.0507	.0809	.2118	.3738	-.0809	-.2426	-.1765	.1763	-.5417	.1054	-.0009	.1414	-.3918	C	
" E															.2114	-.1004	.1828	.0616	.2014	-.0715	.0862	.0633	.1381	-.0830	-.1593	.0415	EE	
" F																-.0253	.4393	-.0536	-.0531	-.0163	-.0432	-.0675	-.0398	-.3000	-.1012	-.0480	F	
" G																	.1141	-.0684	-.0356	-.0367	.2764	-.1343	.1043	-.1001	.0998	-.2666	G	
" H																		-.1332	-.1114	-.2602	.1581	-.3640	.1856	-.1478	.0952	-.2752	H	
" I																			-.0303	.2808	.0117	.0812	.0267	.0451	-.1125	.0492	I	
" L																					.1596	-.0787	.1651	.0954	.0773	-.0517	.2182	L
" M																						-.1337	.1175	.0406	.0771	-.0784	.1480	M
" N																							-.1419	.0375	-.0861	.0851	-.2400	N
" O																								-.1862	-.0808	-.1603	.4188	O
" Q ₁																								.0799	.0086	-.1084	Q ₁	
" Q ₂																									.4559	.2692	Q ₂	
" Q ₃																										.1859	Q ₃	
" Q ₄																											Q ₄	

Acotación para las tablas 39 a 46: *Correlación significativa al .05 **Correlación significativa al .01

Matriz de Intercorrelaciones por Semestres
(LOS DATOS DISPUESTOS A LA DERECHA DE LA DIAGONAL CORRESPONDEN AL SEGUNDO SEMESTRE (N=96) ESTANDO EL SEXTO SEMESTRE (N=42) A LA IZQUIERDA).

	A.Fam.	I.Soc.	Trab.	Acad.	Polit.	V.Theor	V.Eco.	V.Est.	V.Soc.	V.Pol.	V.Relg.	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄				
Area Familiar.		+	++	+							++			.1985	.0690	.0669	.0705	+	.2399	.1028	.1302	.1865	.0598	.1979	++	.3119	.0151	.0101	.2060		
Area Individual Social	.1044		+	++	++	+								.2564	.0074	.4533	.1873	++	.4894	.0637	.0610	.1565	.3066	+	.2471	.1227	.2504	.1389	.2822		
Area de Trabajo.	.3244	.1449			.0934	.0194	.1280	.0543	.0329	.0383	.0436	.0432	.1607	.0892	.0229	.0180	.2009	.1703	+	.2146	.1901	.0447	.1043	+	.2440	.0368	.1910	.1692	.0727	.1537	
Area Académica.	.0207	.2270	++		+	+								.2370	.2164	.1820	.0028	++	.2699	.1285	.1292	.0963	.1612	+	.2339	.1744	.1287	.0890	.2296		
Area Política.	.1977	.0005	++		.2988		.1040	.0000	.1759	.1372	.2295	.2757	.1794	.2326	.0079	.0844	.2320	+	.0659	+	.2402	.0461	.0758	.1914	.0230	.1282	.0477	.2176	.1714	.0524	
Valor Teórico.	.0165	.2883	.0287	.0433	.2116		.0695	.0842	.2373	.0309	++	.5413	.1613	.0395	.1075	.1035	.0862	.1672	.1795	.1123	.0508	.1442	.1703	.1359	.0954	.0260	.0909	.1795			
Valor económico.	.2265	.1690	.2748	.1695	++	.4873	.2709		++	.3575	++	.3453	.2636	.3731	.0718	.1174		++	.2699	.1285	.1292	.0963	.1612	+	.2339	.1744	.1287	.0890	.2296		
Valor Estético.	.1045	.0540	.1697	.0234	.0939	.0176	+	.3262		+	.2172	++	.3671	.0731	.1775	.0775		++	.2699	.1285	.1292	.0963	.1612	+	.2339	.1744	.1287	.0890	.2296		
Valor Social.	.0504	.0759	.3001	+	++	.4063	.2179	.1643	+	.3649		++	.2847	.0904	.2519	.1421		++	.2699	.1285	.1292	.0963	.1612	+	.2339	.1744	.1287	.0890	.2296		
Valor Político.	.0216	.1648	.1546	.0978	.1829	.0258	.2503	.0724	.1969		++	.2803	.1013	.1557				++	.2699	.1285	.1292	.0963	.1612	+	.2339	.1744	.1287	.0890	.2296		
Valor Religioso.	.0129	.2012	.0582	.0579	+	.3681	+	.3128	.0677	.2216	.1749	+	.3085	.0392	.0993			++	.2699	.1285	.1292	.0963	.1612	+	.2339	.1744	.1287	.0890	.2296		
Factor A.	.2685	.0155	.1566	.0870	.2825	.4731	.1208	.1252	.1579	.0927	.2767		.0485	.1155	.0332	.3465	.0429	++	.3095	.0066	.1305	.2221	.0617	.0137	.0976	.2169	.0748	.0651			
Factor B.	.3108	+	.3859	.0041	.1717	.0686	.1729	.0752	.1582	.0692	.0274	.1353	.1834		.1719	.1602	.0880	.1369	.1637	.0106	.0892	.0389	.1076	+	.2198	.1776	.1240	.0187	.1677		
Factor C.	.1749	.1539	.1057	.1093	.0021	.1896	.0954	.2173	.2874	.1758	.0081	.0312	.2394		.0730	+	.2527	.1060	++	.4165	.0263	.2355	.1080	+	.2597	.5979	.1077	.0050	.2203	++	
Factor E.	.1547	.1701	.1373	.0687	.0383	.2795	.0480	.3680	.3704	.1018	.2409	.4276	.1492		.1325		.1467	.2043	.1373	.0742	.1398	.0129	.1638	.1037	.1197	.0365	.2217	.1784			
Factor F.	.2743	.0590	.2275	.1457	.0542	.0068	.0317	.0272	.1729	.1111	.0955	.2404	.0888		.1088	.0420	.0812	++	.5825	.1067	.2094	.1849	.1822	+	.2380	.0468	.4190	.0130	.2570		
Factor G.	.0700	.2228	.0174	.1474	.1811	.0367	.0210	.0351	.0182	.1903	.1358	.0175	.2233		.3878	.0519	.1887		.2022	.1677	.0362	.0524	.3020	++	.1777	.1243	.0406	.3577	.2655		
Factor H.	.0657	.2666	.0323	.2392	.0676	.0016	.1145	.0862	.0711	.0616	.0932	.0027	.1032		.4408	.0709	.1798	+	.3109		.1892	.1481	++	.3744	++	.3790	.4052	.2463	.2291	.0996	.3657
Factor I.	.0442	.1614	+	.3290	.2078	.1771	.1868	++	.4397	++	.4612	.0458	.0244	.1952	.1324	.0184		.0278	.1336	.1025	.2150	.0097		.0671	.2206	.0490	.0438	.0958	.1012	.1136	.0069
Factor L.	.2265	.2695	.1152	.1041	.2402	.0359	.1828	.1328	.2851	.3599	.0397	.2253	.0465		.3518	+	.3113	.0707	.0724	.0167	.0830		.1621	.0368	.1252	.0198	.1018	.1177	.2118		
Factor M.	.1085	.0824	.2455	.0784	.2286	.2187	+	.3456	.1572	.1084	.1164	.1560	.0775	.3103		.3835	.1378	.0047	.1464	.0097	.2085	.2324		.1841	.2022	.0993	.0204	.2488	.1614		
Factor N.	.2375	.1316	.0815	.1174	.0936	.1322	+	.3311	.1119	.1602	.0868	+	.3132	.2214	.2147		.0714	.3008	.1420	.0755	.1643	.0358	.0827	.2088		.1950	.0947	.1311	.2374	.2691	
Factor O.	.0018	.0310	.0846	.1375	.0223	.1103	.1326	.2501	.1942	.0269	.2816	.1207	.0136		.4848	.1252	.1283	.1462	.2785	.0284	.1680	.0731	.0683		.1559	.1188	.2021		.5363		
Factor Q ₁	.0554	.1458	.2234	.0044	.0344	.0736	.1681	.0007	.1877	.1147	.0135	.2034	.2909		.1732	.2205	.1143	.1126	.2075	+	.3758	.1010	.0076	.1432	.2477		.0727	.0736	.1941		
Factor Q ₂	.2804	.0915	.1398	.0825	.1268	.1052	.2552	.1011	.1655	.1857	.0354	.1058	.2030		.0510	.0703	.2221	.1541	.0320	.0544	.0993	.1320	.0904	.0050	.0023		.1398	.0640			
Factor Q ₃	.4039	++	.0641	.1225	.0599	.1699	.0354	.1302	++	.3518	+	.3200	.1250	.0350	.0416	.0446		.0528	.1040	.0430	.1599	.1419	.1398	.0104	.0955	.1636	.2055	.0075	.7115	++	.3589
factor Q ₄	.3071	.0389	.2028	.0294	.1467	.0378	.1525	.1023	.0482	.1449	.0586	.0348	.0361		++	.4442	+	.3301	.2737	.0392	.1171	.1260	+	.3351	.2850	.1023	++	.6433	++	.6137	

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Existieron en el presente estudio tres áreas generales de investigación. La primera se refirió a las características de la muestra en cuanto a los grados de actividad y pasividad que manifiesta en el aspecto familiar, individual-social, académico, político y en el trabajo. La segunda se avocó a comparar los grados de actividad o pasividad entre el sexo, semestre, turno, clase social, lugar de nacimiento y escuela de procedencia, con el fin de averiguar si existían o no diferencias entre ellos. En la tercera área de investigación se trataron de determinar los rasgos de personalidad y valores característicos y distintivos de los activos y de los pasivos.

Analizaremos a continuación los resultados en función de los problemas y sus hipótesis correspondientes, especificados en el capítulo III.

El primer problema, como se recordará, fue de índole descriptiva, en relación a los grados de actividad o pasividad manifestados por los estudiantes investigados. En el área familiar, la muestra total reflejó ser en promedio activa, aunque en un grado relativamente bajo. Esto se deduce al considerar el valor de la media real, que resultó 4.833, y compararlo con el valor de la media teórica de esta área, que fue 3.803.

A partir de las calificaciones de los sujetos en cada área y de las medias teóricas de las mismas, se clasificaron como activos a aquellos cuyas calificaciones estuvieran por encima de la media teórica de cada área, y como pasivos a los

que presentaran valores menores a las mismas. Se realizó esta clasificación para cada área. De esta forma, encontramos en el área familiar 189 estudiantes activos y 27 pasivos.

En el área individual-social, los estudiantes en promedio mostraron ser ligeramente activos, puesto que obtuvieron una media real con valor de 4.629, en relación al valor de 3.847 de la media teórica de la misma área. Se encontraron 158 estudiantes activos y 58 estudiantes pasivos.

En el área de trabajo, la muestra total presentó un grado más alto de actividad, contando con un valor promedio de 5.175 en relación a la media teórica de 3.895. Se encontraron 207 sujetos activos y 9 pasivos.

Académicamente, los estudiantes reflejaron cierto grado de actividad, aunque no muy alto, presentando un valor de 4,342, en relación a 3.715 de la media teórica. Se clasificó a 148 estudiantes como activos en esta área y 58 como pasivos.

Los estudiantes en su totalidad mostraron un grado mínimo de pasividad política, ya que obtuvieron una media de 4.119 en relación a 4.220 de la media teórica. Se encontraron 101 estudiantes activos y 115 pasivos.

Resumiendo estos resultados, la muestra total reflejó ser ligeramente activa, aunque acercándose en todas las áreas al rango de la neutralidad. Se encontró el mayor grado de actividad en el área del trabajo, disminuyendo en las áreas familiar, individual-social y académica, siendo ésta la menos activa, y la política, la más pasiva.

Recordaremos que el segundo problema de investigación se refirió a las diferencias en los grados de actividad o pasividad entre los sexos, en cada una de las áreas. Analizando los resultados de la tabla 9 observamos que las mujeres mostraron ser ligeramente más activas en las áreas familiar y de trabajo. Los hombres, por su parte, reflejaron un mayor grado de actividad en las áreas individual-social, académica y política. Sin embargo, la única diferencia significativa se encontró en el área política.

En vista de los resultados, aceptamos la hipótesis nula H_0 , que niega la existencia de diferencias significativas entre los sexos, en cuanto a las áreas familiar, individual-social, de trabajo y académica. Aceptamos parcialmente la hipótesis alterna H_1 señalando la existencia de diferencias significativas entre los sexos en el área política, habiendo reflejado los hombres menor pasividad que las mujeres.

Resulta interesante la diferenciación en las áreas de (lo que confirma las ideas de Deutsch (1960)), actividad entre los sexos, y más aun la no significancia de estas diferencias. Consideramos que la mayor actividad de la mujer en las áreas familiar y de trabajo -especialmente la primera-, señala una influencia cultural que obliga a la mujer a hacerse cargo, en responsabilidad y trabajo, de su familia. El hombre es motivado para participar en otras áreas de "mayor importancia". Por otro lado, la reducción de estas diferencias denota una disminución en la división de valores entre los sexos, que tiende a una mayor igualdad. De esta forma, consideramos que el cambio en la ideología de nuestra sociedad, que intenta reducir la opresión de la mujer y promover su autorrealización, ha repercutido en la estructura de su carácter y valores. Pensamos que los datos denotan los

indicios de este cambio.

El tercer problema trató de determinar si existen diferencias en la actividad o pasividad de los estudiantes, en las cinco áreas, a lo largo de los niveles de estudio de la carrera. Al analizar los resultados se observa que los tres semestres reflejaron cierto grado de actividad en la familia, aunque no muy alto; se encuentra asimismo un incremento de la actividad en esta área a medida que se eleva el nivel escolar. Sin embargo, las diferencias entre los distintos grados no son muy grandes, sin alcanzar ninguna significancia, como puede verse en la tabla 13.

Los tres semestres reflejaron ser activos en el área individual-social; se observa también un incremento en la actividad de acuerdo con los semestres, notándose los cambios en forma más clara que en el área anterior. La tabla 15 muestra la existencia de una diferencia significativa entre el grado de actividad que presenta el 2° semestre y el de los semestres de especialización. Por otro lado, aunque el 6° semestre manifiesta mayor actividad que el 2° y menor que los terminales, las diferencias no resultaron significativas en este caso. A pesar de esto, el incremento de la actividad individual-social entre el inicio y final de la carrera es evidente. Puede considerarse que influyen en este efecto factores tales como la edad -con el paso de la adolescencia a la madurez-, las experiencias del contacto social en la universidad, y el factor del acrecentamiento de conocimientos, los cuales permiten al estudiante tener un trabajo mejor remunerado,

a medida que se acerca a la terminación de su carrera, obteniendo con esto, probablemente, una mayor seguridad individual que facilita también el contacto social.

En el área de trabajo, todos los semestres mostraron un grado relativamente alto de actividad, incrementándose ésta con la elevación del nivel, aunque en forma moderada, sin existir grandes diferencias, como podrá observarse en la tabla 17.

Se encontró cierto grado de actividad en todos los semestres en el área académica, que aumenta también a medida que se avanza en los semestres. La tabla 19 indica diferencias significativas en los grados de actividad manifestados entre el 2° semestre y los de especialización por un lado, y el 6° semestre y los de especialización por el otro. El incremento en actividad observado del 2° al 6° semestres fue pequeño y no significativo. Estos datos nos señalan la existencia de un mayor interés y participación en la carrera a medida que se eleva el nivel escolar.

El aumento tan drástico en la actividad académica de los semestres terminales puede considerarse debido a la aproximación de su definición en la vida profesional, haciéndose en esta época más patente la preocupación y el deseo por tener una preparación que permita obtener una buena posición en el mercado de trabajo.

El bajo grado de actividad académica prevaleciente en el 2° semestre puede considerarse que se debe* al número de jóvenes que ingresan con ninguna motivación hacia la ca-

*Por sugerencia de la Dra. Larissa Lomnitz

rrera, considerándola un pasatiempo, especialmente en el caso de las mujeres. La selección que se lleva a cabo en los estudiantes durante los semestres posteriores explica el incremento de la actividad en esos niveles. Por otro lado, consideramos que la universidad representa estímulos muy diversos para el estudiante de nuevo ingreso, cuya adaptación a un nuevo medio requiere de su atención no solamente en el aspecto académico, sino también en el social y político.

Sin embargo, también podría pensarse que debería de existir en los jóvenes de nuevo ingreso una alta motivación y expectativas sobre su carrera, que los haría activos académicamente. El bajo grado reflejado podría tener, siguiendo este pensamiento, diferentes causas; por ejemplo, el semestre investigado no fue el 1° por lo que el estudiante había pasado ya por una primera adaptación a la universidad. También podría deberse a una baja motivación de los jóvenes o a una estimulación insuficiente por parte de los profesores. Las interpretaciones expuestas no pueden ser probadas en la presente investigación. Queda pues abierta su explicación hasta obtener mayores datos.

Al analizar el área política, según la tabla 21, se encontró al 2° semestre ligeramente pasivo; existió un cambio en el 6° semestre hacia la actividad política, aunque en un grado bajo, para incrementarse en los semestres de especialización. Los cambios de pasividad a actividad no fueron muy grandes ni significativos.

Resumiendo los resultados obtenidos en relación al tercer problema, encontramos un efecto creciente de actividad en

todas las áreas con el avance del nivel de estudios. Aceptamos parcialmente la hipótesis nula H_0 , señalando que no existen diferencias significativas entre los grados de actividad y pasividad en los distintos semestres, en lo que respecta a las áreas familiar, de trabajo y política; el área individual-social en cuanto a la similaridad entre el 2° y el 6° semestre por un lado, y entre el 6° semestre y los de especialización por el otro, y el área académica en cuanto a la semejanza entre el 2° y el 6° semestres. Aceptamos también parcialmente la hipótesis alterna H_2 señalando que sí existen diferencias significativas en el área individual-social entre el 2° y los semestres terminales, y en el área académica entre los semestres 2° y de especialización por un lado, y entre el 6° y los semestres de especialización por el otro.

La pasividad^{política} de los estudiantes del 2° semestre puede explicarse al considerar que el año previo a la investigación (1973-1974) fue relativamente apacible políticamente, salvo por la decisión del rector, de permitir la entrada de la policía a la universidad, para terminar con los desmanes que se estaban cometiendo en esos tiempos y que, aunque suscitó una protesta, no impulsó ningún movimiento político importante. Por otro lado, la postura y acciones del nuevo rector, en su intento de reforzar el aspecto académico más que el político en la universidad, han repercutido probablemente en la conducta de los estudiantes de primer ingreso.

El incremento de la actividad política con el avance del nivel de estudios fue un dato que no esperábamos, puesto que considerábamos que éste podría aumentar en el 6° semestre para declinar en los semestres terminales, debido a la con-

centración de estos últimos en la terminación de su carrera y en su preparación para la vida profesional.* No sabemos, por el momento, si atribuir esta función creciente a un fenómeno típico del estudiante, o bien considerar que la mayor actividad de los últimos semestres se debe a una característica propia de esta generación, que reflejó ser la más activa en todas las áreas. Analizando un poco a estos estudiantes, encontramos que ingresaron a la UNAM en 1971, año en el que se suscitó el problema político del 10 de junio; posteriormente presenciaron, con la participación activa de varios de ellos, la formación de la escuela de Psicología en facultad y la elección de su director. Por otro lado, existen entre ellos, varios líderes estudiantiles, además de jóvenes muy activos académicamente, que participan en seminarios y grupos especiales de estudio.

He aquí un problema en el estudio transversal. No podemos concluir que las características observadas en los diferentes semestres corresponden a rasgos descriptivos de las etapas por las que atraviesa el estudiante. Sin embargo, sería muy difícil realizar un estudio longitudinal en nuestras circunstancias y las de la facultad. Repetimos por tanto la importancia de replicar esta investigación en la misma facultad, así como en otras de la universidad, con miras a una comprensión y comprobación de nuestros resultados.

El cuarto problema trató de sondear los grados de actividad y pasividad entre los turnos, en todas las áreas. La tabla 10 muestra que no existieron diferencias significati-

*Este resultado se opone también a lo encontrado por Heist (1966 a,b) y Lipset (1970).

vas en ninguno de los casos. Sin embargo, se puede observar que los estudiantes del turno vespertino fueron más activos en la familia, mientras que los otros reflejaron mayor actividad en las áreas restantes. Estos datos se explican al considerar que los estudiantes del turno vespertino presentan edades mayores que los del matutino, y existe un mayor número de casados, por lo que al ser ellos mismos jefes de familia, su papel en ésta deberá ser más activo. Por otro lado, resulta interesante observar la mayor actividad en el turno matutino.

Debido a la no significancia de las diferencias, aceptamos la hipótesis nula H_0_3 y rechazamos la hipótesis alterna H_3 .

El quinto problema hacía referencia a la posible existencia de diferentes grados de actividad y pasividad entre las clases sociales.

En el área familiar, la clase media-alta resultó ser la más activa, siguiéndole la clase media y media-baja, en este orden. Debido a que existió únicamente un individuo clasificado en la clase alta, se descartó esta categoría en la comparación.

Como se puede observar en la tabla 14, el grado de actividad familiar en la clase media-alta fue significativamente superior al de la clase media.

Por otro lado, la actividad manifestada en esta área en las clases media y media-baja fue muy similar.

En el área individual-social, la clase media-alta fue

nuevamente la más activa, siguiéndole la clase media-baja y media, en este orden. Sin embargo, recurriendo a la tabla 16 se observa que ninguna diferencia fue significativa, por lo que se puede considerar a las tres clases similarmente activas en esta área.

En el área del trabajo se encontró el mayor grado de actividad en la clase media-alta, siguiendo las clases media y media-baja, respectivamente. La tabla 18 muestra que la diferencia en los grados de actividad entre las clases no fue significativa en ninguno de los casos.

En el área académica la clase media-alta mostró ser más activa que la media, que vino en segundo orden y la media-baja, que fue la menos activa de las tres. Sin embargo, en la tabla 20 se observa que la actividad en las clases no es significativamente diferente.

Un resultado interesante se obtuvo en el área política, donde se observó que la clase más activa -y en realidad la única activa políticamente- fue la media-baja. En segundo orden se encontró la clase media-alta, que presentó cierto grado de pasividad; la clase media fue la más pasiva políticamente. En la tabla 22 se observa, a pesar de esto, que las diferencias no fueron significativas.

Resumiendo los resultados, encontramos a la clase media-alta como la más activa en las áreas familiar, individual-social, de trabajo y académica, y a la clase media-baja como la menos activa en estas áreas. Políticamente, la clase media-baja fue la única activa, siguiéndola, aunque con cierto grado de pasividad, la clase media-alta. La clase

media presentó un grado intermedio de actividad, salvo en el área individual-social, donde fue la menos activa, y en el área política, habiendo sido la más pasiva. A pesar de esto, la única diferencia significativa fue encontrada en el grado de actividad familiar presente entre las clases media-alta y media, siendo más activa la primera.

Aceptamos por tanto la hipótesis nula H_0_4 y aceptamos parcialmente la hipótesis alterna H_4 en lo que respecta a las diferencias significativas en la actividad familiar de las clases media-alta y media.

El sexto problema planteó la posible diferencia en actividad y pasividad entre los estudiantes procedentes de preparatorias particulares u oficiales.

Se encontró mayor actividad en las áreas familiar, individual-social, y de trabajo, en los estudiantes procedentes de preparatorias particulares. Por otro lado, los estudiantes que provienen de preparatorias oficiales fueron más activos en el área académica y menos pasivos en la política.

Sin embargo, la tabla 12 muestra que ninguna diferencia obtuvo una significancia estadística, por lo que podemos considerar a ambos grupos similares; aceptando la hipótesis nula H_0_5 y rechazando la hipótesis alterna H_5 . Resulta a pesar de esto interesante, la mayor actividad académica de los estudiantes que provienen de preparatorias oficiales, lo que se podría explicar como debida a un deseo de movilidad social. Por otro lado, resalta su mayor sensibilidad y participación en los problemas sociales y políticos.

El séptimo problema planteó la posible diferencia en la actividad y pasividad de los estudiantes nacidos en el Distrito Federal o en la provincia. Los primeros mostraron mayor actividad en las áreas individual-social y académica. Los estu-

diantes de provincia, por otro lado, reflejaron ser más activos en la familia, el trabajo y la política.

Resulta curioso el que los estudiantes de provincia hayan sido más activos en la familia, cuando seguramente viven alejados de ella. Probablemente fue este factor el que confundió las respuestas de los sujetos, obteniéndose así un resultado tan ambiguo.

La tabla 11 muestra que la única diferencia significativa fue la existente en el área política, siendo los estudiantes de provincia menos pasivos que los del D. F. Esto apoya nuestras ideas, expuestas anteriormente, aunque en forma parcial, ya que se observa en ellos una mayor pasividad académica.

Aceptamos parcialmente la hipótesis nula H_0 considerando que los grados de actividad reflejados por los estudiantes nacidos en el D. F. o en provincia son similares. Aceptamos la hipótesis alterna H_1 señalando que los estudiantes procedentes de la provincia son significativamente menos pasivos políticamente que los nacidos en el D. F.

En relación al octavo problema, sobre el grado de actividad o pasividad general manifestados por los distintos grupos, obtuvimos para cada estudiante el promedio de las calificaciones de las cinco subescalas, considerándolo como su calificación de actividad o pasividad general. En todas las comparaciones realizadas, los sujetos calificaron ligeramente por encima de la media teórica, señalándolos como activos en un grado bajo. No se encontraron, sin embargo, diferencias significativas en la actividad-pasividad general de los estu-

diantes según el sexo, turno, lugar de nacimiento y escuela de procedencia, como se podrá observar en la tabla 23. De esta manera, aceptamos la hipótesis nula H_{07} .

El noveno problema planteó la posibilidad de observar rasgos distintivos en la personalidad de los activos y de los pasivos en las diferentes áreas.

La tabla 24 muestra las diferencias en los factores de personalidad de los estudiantes activos y pasivos en el área familiar. Los factores en los que se distinguieron significativamente fueron C, H, O, Q_3 y Q_4 . Los activos se caracterizaron por tener una fuerte estructura del Yo, siendo emocionalmente maduros y estables. Reflejaron ser sociables, desinhibidos y espontáneos. Presentaron una alta seguridad en sí mismos; se guían más por sus propios principios que por reglas sociales, a las cuales se adaptan poco. Finalmente, reflejaron muy poca tensión o frustración.

Los pasivos en el área familiar, por su parte, presentaron un Yo débil y una inestabilidad emocional, con tendencias neuróticas. Fueron inhibidos, tímidos y retraídos; mostraron ser inseguros, aprehensivos, presentando sentimientos de culpa. Manifestaron un autocontrol y sensibilidad hacia las exigencias sociales, con una gran adaptabilidad. Reflejaron asimismo frustración y tensión.

En el área individual-social se encontraron diferencias de personalidad en los factores A, B, F, H, N y Q_4 , como podrá observarse en la tabla 25.

Nos sorprende el primer resultado, sobre el factor A,

que describe a los activos en esta área como reservados y fríos en su expresión emocional, en contraposición con la emotividad abierta y cálida de los pasivos. Consideramos contradictorio este resultado, sobre todo al relacionarlo con el factor F, que resultó más congruente, y que reflejó rasgos de extroversión en los activos, mostrándolos entusiastas y alegres, a diferencia de la introversión manifestada por los pasivos.

Se encontró una diferencia significativa en la inteligencia de los activos y pasivos, siendo superior en los primeros. Debemos repetir que este índice es demasiado general y no se puede tomar como concluyente; la pruebautilizada fue de personalidad y no de inteligencia, la cual fue medida mediante un número muy reducido de reactivos. Resulta sin embargo interesante que los activos hayan reflejado un pensamiento abstracto a diferencia del pensamiento concreto presentado por los pasivos.

Al igual que en el área anterior, los estudiantes activos individual y socialmente manifestaron ser desinhibidos y espontáneos socialmente, a diferencia de la inhibición y timidez reflejada por los pasivos. Este resultado apoya, sin embargo, los obtenidos por Heist (1966a), Kerpelman (1969) y Abramovitz (1973).

Al igual que en el área anterior, los estudiantes activos individual y socialmente manifestaron ser desinhibidos y espontáneos socialmente, a diferencia de la inhibición y timidez reflejada por los pasivos.

Por otro lado, los activos reflejaron ser astutos e ingeniosos en sus relaciones sociales, con una actitud analítica y de "insight" hacia sí mismos y hacia la conducta de

de los otros, cuidadosos de sus modales y de sus reacciones en público, así como alertas a las reacciones de los demás. Los pasivos en cambio, mostraron una conducta social natural y espontánea, más emocional y menos intelectual, sin manifestar grandes preocupaciones sobre su papel social.

Se encontró finalmente, como en el área familiar, una gran tensión y frustración en los pasivos, ausente en los activos.

Como se podrá observar en la tabla 26, no se encontraron diferencias significativas en los rasgos de personalidad de los estudiantes activos y pasivos en el trabajo.

En el área académica se encontraron diferencias significativas en los factores C, E y H como señala la tabla 27, caracterizándose los activos por tener una fuerte estructura del Yo, siendo emocionalmente maduros y estables. Esto confirma los resultados obtenidos por Heist (1966a), Bay (1967) y Trent & Craise (1967). Los activos reflejaron además rasgos de dominancia y agresividad, siendo socialmente desinhibidos y espontáneos. Los pasivos mostraron un Yo débil, inestabilidad emocional y ciertas tendencias neuróticas. Fueron dóciles, sumisos y conformistas, además de retraídos, tímidos e inhibidos.

Los rasgos de personalidad distintivos de los activos y pasivos políticos fueron, como señala la tabla 28, los factores E, F, H, L y Ω_2 . Nuevamente los activos mostraron ser dominantes. Presentaron rasgos de extroversión, con facilidad de expresión y siendo alegres, rápidos en sus acciones, entusiastas y que gustan -y necesitan- de participar en grupos. Este último dato se relaciona con la alta necesidad de afiliación encontrada por Geller y Howard (1972) en su grupo de activistas. Fueron tam-

bién irritables, suspicaces y celosos. Los activos políticos manifestaron además una dependencia al grupo, lo que contradice los resultados obtenidos por Trent & Craise (1967) sobre la individualidad característica de sus activistas.

Los pasivos políticos se caracterizaron por ser sumisos, conformistas, tímidos y retraídos, cohibiéndose ante cualquier amenaza. Fueron inhibidos y poco comunicativos, aunque confiados y tolerantes. Mostraron además ser autosuficientes, prefiriendo sus propias decisiones a las del grupo.

Como se habrá podido observar, se encontraron ciertas características comunes a todas las áreas (salvo la del trabajo), que distinguieron a activos y pasivos. La más general fue la referente al factor H de inhibición y desinhibición social. En nuestra muestra encontramos a los activos en general, desinhibidos y espontáneos. Esto presenta una relación con la teoría de Eysenck (1971) sobre la inhibición y desinhibición a nivel neuronal como bases de la introversión y extroversión respectivamente.

Por otro lado, los estudiantes activos en las áreas académica y familiar se distinguieron de los pasivos en su fuerza del Yo y estabilidad emocional (factor C). Esto apoya nuestras ideas, así como las de Harper Hart (1961) y de Witkin et al. (en Stagner, 1961).

Los activos política e individual y socialmente, presentaron un rasgo común, el factor F, que los caracterizó como extrovertidos (expresivos, entusiastas y platicadores), a diferencia de la introversión observada en los pasivos.

Se encontró un rasgo común a las áreas académica y política, referente a la dicotomía entre dominancia y sumisión (factor E), características de los activos y pasivos respectivamente.

Observamos asimismo que tanto los pasivos en el área individual-social como familiar, presentaron una tensión emocional y frustración altas (Factor Q_4). Este hallazgo presenta una relación con el obtenido por Abramovitz (1973), quien observó una ansiedad mayor en los pasivos políticos.

En cuanto a los rasgos distintivos de los activos y pasivos de cada área, observamos en la familiar, los factores O y Q_3 que describieron a los activos como seguros y poco adaptados a las reglas sociales, siendo los pasivos inseguros y bien adaptados al medio.

En el área individual-social se encontró -inexplicablemente- el factor A de esquizotimia contra afectotimia; el factor B señaló una inteligencia superior en los activos, mientras que el factor N los describió como muy astutos y hábiles socialmente.

Los rasgos del área académica fueron comunes a otras áreas.

En el área política se encontraron como rasgos distintivos, una suspicacia y dependencia el grupo en los activos a diferencia de la confianza y autosuficiencia de los pasivos (Factores L y Q_2).

Para resumir, observamos rasgos de mayor seguridad y estabilidad emocional en los activos en la familia y académicamente, sin mostrar grandes necesidades de relación social. En las áreas individual-social y política, el factor social destacó sobre los demás, de una forma u otra, aunque agudizándose en la última área, donde se observó una marcada dependencia al grupo.

En vista de los resultados obtenidos, aceptamos parcialmente la hipótesis nula H_{0g} en relación al área del tra-

bajo. Aceptamos también la hipótesis alterna H_8 señalando la existencia de rasgos típicos de personalidad entre los pasivos y activos de las áreas restantes.

En cuanto al décimo problema, referente a los valores de los estudiantes, según la prueba de Allport y Vernon, no se encontraron diferencias en el área familiar, como podrá observarse en la tabla 29.

Sin embargo, los activos en el área individual-social se distinguieron por el predominio del valor teórico, mientras que en los pasivos dominó el valor económico, como se señala en la tabla 30.

En el área del trabajo tampoco existieron diferencias significativas, como se observa en la tabla 31.

Por otro lado, los activos académicos se caracterizaron por los valores teórico y social, como puede verse en la tabla 32.

Finalmente, la tabla 33 muestra que el valor político predominó en los activos de esta área, como era de esperarse, mientras que los pasivos se caracterizaron por presentar valores religiosos. Resulta curioso que el valor social haya distinguido a los activos de los pasivos académicos y no a los políticos. Sin embargo, veremos posteriormente que este valor y el social se correlacionan con la actividad política.

En función de los resultados analizados, aceptamos parcialmente la hipótesis nula H_0 , en lo que respecta a las áreas familiar y de trabajo. Aceptamos también de manera parcial la hipótesis alterna H_9 para las áreas restantes.

Como se recordará, el décimo primer problema planteó la pregunta sobre si los tipos de actividad o pasividad son exclusivos de un área o de varias.

La tabla 34 muestra que los activos y pasivos en la familia, lo fueron también en las áreas individual-social y académica. Atrae a nuestra atención el hecho de que los activos en la familia no lo sean políticamente. Consideramos que la seguridad y estabilidad emocional características de los activos en esta área reducen la necesidad de depender de un grupo; por otro lado, la misma actividad en la familia, y la seguridad que este núcleo proporciona al individuo, pueden hacerlo menos susceptible de participar en problemas políticos. Puede existir además una identificación con los valores familiares, que recordaremos pertenecen a las escalas media y media alta, caracterizadas por presentar un interés bajo en la política, el cual pudo haberse transmitido a los hijos. Apoyamos estas ideas en los resultados obtenidos por Nasr y Palmer (1975), quienes observaron una correlación negativa entre la participación política y la influencia familiar en los estudiantes libaneses.

En la tabla 35 se observa que los estudiantes clasificados como activos o pasivos en el área individual-social, lo fueron igualmente en el aspecto académico y político.

Los estudiantes activos y pasivos en el trabajo lo fueron también en las áreas académica y política, como se observa en la tabla 36. Recordemos que el E.A.P. pretendió medir conductas y actitudes en el trabajo y no el trabajo en sí, por

lo que estos datos no indican que los jóvenes que trabajan sean también activos en las otras dos áreas. Sin embargo, consideramos que esta subescala del E.A.P. ha sido la más débil y la menos discriminativa; observamos además una falla, ya que como no todos los estudiantes investigados trabajan, un número grande de respondientes tuvo que imaginarse situaciones pasadas o futuras. Incluimos esta área tratando de cubrir todos los posibles aspectos donde pudieran manifestarse la actividad o la pasividad, pero consideramos que ha sido ambigua, arrojando datos poco confiables.

En la tabla 37 se muestra que los activos y pasivos académicamente, resultaron igual en las áreas individual-social, de trabajo y política. Esto apoya los resultados de Flacks (1968) y Heist (1966a) sobre la relación entre la actividad académica y política en sus grupos de estudiantes.

Se observó asimismo que los activos y pasivos políticos lo fueron también académica e individual y socialmente.

De esta forma, encontramos que la actividad o la pasividad no se centra en un área específica, sino se generaliza a otros aspectos, los cuales se definirán, pensamos, según la personalidad del individuo. Observamos una clara correspondencia entre las áreas académica, política e individual-social, por lo que se puede considerar que, al menos en la muestra investigada, los estudiantes que presentan una personalidad y conductas individuales y sociales activas, tienden a interesarse y a participar en aspectos de índole académica y política. Resulta interesante el hecho de que esta tríada de actividad (o pasividad) se mantuvo a lo largo de las comparaciones.

En función de los resultados expuestos rechazamos la

hipótesis nula H_{010} y aceptamos la hipótesis alterna H_{10} afirmando que existen diferencias significativas entre la actividad o pasividad de los estudiantes en cada área y sus grados correspondientes en las áreas restantes.

El último problema se refirió a las relaciones posibles entre las áreas de actividad-pasividad, los factores de personalidad y valores, según la muestra total.

En la matriz de intercorrelaciones que se presenta en la tabla 39 se observa una correlación negativa entre el área familiar y el factor Q_4 , indicando que a mayor actividad en la familia existe, en el grupo estudiado, menor frustración y tensión emocional, aumentando éstas a medida que se incrementa la pasividad de los sujetos. Este dato nos resulta interesante, ya que podría indicar que la conducta pasiva del individuo, considerada como una respuesta que establece el equilibrio entre él y su medio (en este caso, la familia), es más conflictiva que su alternativa de actividad. Asimismo, podríamos también considerar que entre los sujetos estudiados, los activos en el seno familiar presentan menos conflictos, siendo entonces esta respuesta de actividad más sana psicológicamente.

Encontramos nuevamente correlaciones positivas muy significativas entre las áreas individual-social, académica y política, señalándonos que, mientras más activo es el estudiante mismo, participa y se involucra más en asuntos académicos y políticos. Por otro lado, observamos que, en nuestra muestra, la actividad política no niega a la académica ni viceversa. Recordemos sin embargo, que hablamos del grupo global,

por lo que estas relaciones pueden variar, como de hecho lo hacen, según se observa en las tablas 40 y 41, que señalan una relación entre la actividad académica y política en el 2° semestre, la que desaparece en el 6° para volver nuevamente en los semestres terminales. Consideramos que este efecto se debe, en los semestres iniciales, a la motivación de los estudiantes por insertarse en la vida universitaria. El descenso observado en el 6° semestre puede deberse a una mayor ubicación del estudiante en los círculos de su interés que reducen la necesidad de pertenecer a grupos o involucrarse en problemas políticos que le proporcionen alguna identidad o sentido a su vida como estudiante. Puede existir también algún tipo de decepción a este respecto. A pesar de que considerábamos, como habíamos señalado, que la actividad política disminuiría en los últimos semestres en favor de la actividad académica, pensamos que su incremento puede deberse al enfrentamiento de estos estudiantes con el problema de la saturación del mercado de trabajo profesional. Esto afecta sus expectativas de movilización social, y por tanto los sensibiliza y activa ante los problemas sociopolíticos.

Nuevamente en cuanto al grupo total, se encontró una correlación positiva entre la actividad individual-social y el valor teórico, y entre esta área y los rasgos de extroversión, desinhibición social y control en las relaciones sociales (factores F, H y N).

El área del trabajo presentó asimismo una correlación positiva con las áreas académica y política.

La actividad académica presentó correlaciones positivas altamente significativas con la actividad individual-social, de trabajo y política, además de los factores C y H. De esta forma, el estudiante activo académicamente, lo es también individual y socialmente, en el trabajo y en la política. Por otro lado, a mayor actividad académica se encuentra mayor estabilidad emocional y desinhibición social.

El área política presentó una correlación positiva con las áreas individual-social, de trabajo y académica, así como con los valores social y político, y en forma negativa, con el valor religioso. Presenta además una relación positiva con el factor F. De esta forma, a mayor actividad política se encuentra una mayor participación en las áreas mencionadas, la presencia de valores teóricos y sociales, la ausencia de valores religiosos, una mayor extroversión, y conductas entusiastas y emocionales en el grupo.

En función de los resultados expuestos, rechazamos la hipótesis nula H_{011} y aceptamos la hipótesis alterna H_{11} , reconociendo la existencia de relaciones significativas entre las áreas analizadas, los rasgos de personalidad y valores de los estudiantes

CAPITULO V
5.1 SUMARIO

En una muestra de 216 estudiantes de la facultad de Psicología correspondientes al 2°, 6° y semestres de especialización, se midieron los grados de actividad y pasividad en relación a cinco áreas (familiar, individual-social, de trabajo, académica y política) y sus correspondientes rasgos de personalidad y valores, en función de pruebas específicas. Se encontró al grupo total ligeramente activo en las cuatro primeras áreas y pasivo políticamente, aunque acercándose en realidad en todos los casos, al rango de la neutralidad. El área académica fue la menos activa y la política la más pasiva.

No se encontraron diferencias significativas entre los sexos en cuanto al grado de actividad manifestado, salvo en el área política, habiendo mostrado los hombres una pasividad menor que las mujeres. Señalaremos que éstas resultaron ligeramente más activas en las áreas familiar y de trabajo, mientras que los hombres lo fueron en las áreas restantes.

Existió un incremento en la actividad de los estudiantes, en todas las áreas, a medida que se eleva el nivel escolar, partiendo de menor a mayor actividad en las cuatro primeras áreas, y de pasividad a actividad en el área política. Sin embargo, únicamente existieron diferencias significativas en la actividad reflejada entre el 2° semestre y los de especialización en el área individual-social; en el área académica, entre el 2° semestre y los de especialización por un

lado, y entre el 6° y los semestres de especialización por el otro.

No existieron diferencias significativas en la actividad manifestada por los turnos de estudio, aunque se observó mayor actividad en la familia por parte de los estudiantes del turno vespertino, habiendo sido los del matutino, más activos en las otras áreas.

Se observó una mayor actividad en la clase media-alta en las áreas familiar, individual-social y académica, habiendo sido la clase media baja la más activa políticamente (y más bien la única activa en esta área). Sin embargo, la única diferencia significativa fue encontrada en el grado de actividad familiar manifestado entre las clases medi-alta y media.

El grado de actividad reflejado por los estudiantes procedentes de preparatorias particulares y oficiales no fue significativamente diferente, aunque los primeros resultaron superiores en las áreas familiar, individual-social y de trabajo, mientras que los segundos lo fueron en el aspecto académico y político.

Los estudiantes procedentes de la provincia resultaron significativamente menos pasivos en el aspecto político que los del D. F. Se encontraron sin embargo, ligeramente más activos en la familia y el trabajo, mientras que los procedentes del D. F. lo fueron en las áreas individual-social y académica.

En cuanto al grado de actividad-pasividad general, no se observaron diferencias significativas entre los estudiantes según su sexo, turno, lugar de nacimiento o escuela de

procedencia.

Los rasgos distintivos de personalidad de los pasivos y activos en el área familiar fueron los relativos a los factores C, H, O, Q₃ y Q₄. En el área individual-social se obtuvieron diferencias significativas en los factores A, B, F, H, N y Q₄. Los activos y pasivos en el trabajo no mostraron rasgos de personalidad significativamente diferentes. En el área académica se distinguieron los factores C, E y H, y en la política los factores E, F, H, L y Q₂.

No se encontraron valores significativamente diferentes entre los activos y pasivos en las áreas familiar y de trabajo. Los activos en el área individual-social se distinguieron por el predominio del valor teórico, mientras que en los pasivos dominó el valor económico. Los activos académicos se caracterizaron por los valores teórico y social, mientras que en los activos políticos predominó el valor político y en los pasivos **de esta área, el valor religioso.**

Se observó asimismo a la actividad o la pasividad como características generales y no privativas a un área específica. Los activos o pasivos en un área, lo fueron también en otras. Se observó una tríada importante entre las áreas individual-social, académica y política.

Finalmente, encontramos una correlación negativa entre la actividad familiar y el factor Q₄; correlaciones positivas entre las áreas individual-social, académica, política, el valor teórico y los factores F, H y N. La actividad en el trabajo presentó correlaciones positivas con la actividad

académica y política. La actividad académica se correlacionó positivamente con la actividad política, además de las ya mencionadas, con los valores social y político, y con el factor F, además de haber presentado una correlación negativa con el factor religioso.

5.2 CONCLUSIONES

El presente estudio pretendió cuantificar la conducta pasiva y activa de los estudiantes y sus correlatos de personalidad y valores. El instrumento elaborado logró distinguir en forma adecuada, a los activos de los pasivos, como lo probaron las características de personalidad y valores hallados en ambos; salvo en un caso, no se encontraron resultados contradictorios.

Pudimos observar así una tibieza general en los estudiantes de la facultad de Psicología, destacando sobre todo su baja actividad académica y su pasividad política.

Encontramos además que la actividad y la pasividad son características básicas, generales de la conducta del individuo, que lo hacen participar o no en diversos aspectos. Son sin embargo, los rasgos de su personalidad -y la influencia del ambiente- los que lo harán centrarse en uno u otro tipo de actividad, como la estabilidad y seguridad emocional, aunadas a una curiosidad en lo teórico, de la actividad académica; y a la necesidad de dependencia y contacto social en la acti-

vidad política.

Hallamos ciertos rasgos característicos de los activos y de los pasivos, aunque resultan insuficientes y poco concluyentes. Observamos al pasivo inseguro, inestable, tenso y frustrado, sin valores muy característicos, salvo en dos casos. Pero, es su conducta una causa o una consecuencia de sus relaciones con el medio? Qué características presenta esa inseguridad, por qué y ante qué ^{la} frustración? En qué forma estos rasgos son producidos o fomentados por los elementos ideológicos y socioeconómicos de nuestra sociedad?

Encontramos también un aumento en la actividad con la elevación del nivel escolar, y, en consecuencia, con el paso del estudiante por la universidad. Esto atribuye una importancia especial al medio universitario -académico, social y político- en la formación de actitudes, conductas y valores en su estudiantado. Resalta entonces la importancia de realizar un estudio profundo sobre la estructura y dinámica de la universidad para detectar sus elementos productivos en la actividad y reducir los estímulos reforzadores de la apatía.

Esto constituye un amplio trabajo que deberá integrar no sólo el aspecto cuantitativo de la pasividad y de la actividad, sino el complejo cualitativo, en sus diferentes aspectos y utilizando metodologías varias.

La dimensión analizada es demasiado compleja y presenta una multiplicidad de posibles manifestaciones, que dificulta un análisis cuantitativo mediante su concretización en

algunas frases que representan conductas. La especificidad del E.A.P., por ejemplo, pudo haber producido resultados ambiguos; la función simbólica y emotiva del ser humano hace difícil establecer relaciones directas entre un estímulo y su respuesta, entre un rasgo de personalidad y la conducta manifiesta, ya que en estas relaciones influye un tercer factor que ha sido considerado someramente en este estudio: la influencia del medio.

Hemos considerado a la actividad y la pasividad dentro de una misma dimensión, cuyas magnitudes diferentes definen a un sujeto como activo o pasivo. No sabemos hasta ahora si la actividad constituye en sí la contraparte de la pasividad y viceversa, aunque conocemos ya ciertas características distintivas.

Por otro lado, la prueba de personalidad proporcionó datos un tanto estáticos y restringidos a la conducta del respondiente ante estímulos escritos que no siempre son claros o representativos del individuo. Faltó la relación personal y directa para obtener una información más amplia y real. Los resultados obtenidos caracterizaron además a los estudiantes en forma un tanto general, cayendo un poco en la ambigüedad.

La prueba de valores que utilizamos presentó los mismos problemas, además de haber proporcionado poca información, ya que encontramos a sus parámetros muy alejados de la realidad. Fue en este caso donde se nos hizo más patente la necesidad de recaudar la información directa de los sujetos. Consideramos que el exceso de rigidez científica en la investigación social, que ha obligado a establecer parámetros definidos de comparación, ha obstaculizado la posibilidad de obtener un mayor conocimiento sobre los valores y actitudes reales, que presentan una importancia mayor que la comparación numérica de los sujetos ante parámetros establecidos.

Nuestro análisis fue realizado en una muestra de la facultad de Psicología, cuyas características estructurales, políticas y académicas la hacen distinta de las demás y limitan la posible generalización de los resultados obtenidos. Resalta así la necesidad de estudiar otras facultades y escuelas de la U.N.A.M.

La presente investigación constituye un paso en el conocimiento de la actividad y de la pasividad estudiantil. Quedan ahora por resolver las preguntas suscitadas en ésta, a través de nuevos métodos, y probablemente el refinamiento de los presentes, para obtener así un mayor conocimiento de este fenómeno. Sólo mediante un análisis cualitativo podremos tener un conocimiento adecuado del problema, al descubrir las características individuales y las causas estructurales y dinámicas de nuestra sociedad, en sus aspectos social, económico y cultural, que determinan la conducta, el carácter y los valores de los individuos que la integran.

B I B L I O G R A F I A

1. Abramovitz, Stephen I. "The Comparative Competence - Adjustment of Student Left Social - Political Activists" *Journal of Personality*, Vol. 41, No. 2, June 1973, pp. 244-260.
2. Allport, Gordon W. "Psychology and Social Encounter" Beacon Press, Boston, 1960.
3. Allport, Gordon W. "La Personalidad, su Configuración y Desarrollo" Editorial Herder, Barcelona, 1966.
4. Anastasi, Anne "Tests Psicológicos" Editorial Aguilar, 1971.
5. Aron, Raymond "Les Etapes de la Pensée Sociologique" Editions Gallimard, Paris, 1967.
6. Bay, Christian "Political and Apolitical Students: Facts in Search for Theory" *Journal of Social Issues*, Vol. 23, No. 3, 1967, pp. 75-91
7. Blumenthal, Monica D. "The Belief Systems of Protesting College Students" *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 2, No. 2, 1973, pp. 103-123.
8. Bohrnstedt, George W. "Reliability and Validity Assessment in Attitude Measurement" en: *Attitude Measurement*, Editado por Gene F. Summers. Rand McNally and Co., Chicago, 1970.
9. Brown, Roger "Social Psychology" The Free Press, New York, 1965.
10. Cannell, Charles F. y Kahn, Robert L. "Interviewing" *Handbook of Social Psychology*, Editado por Lindzey, Gardner y Aronson, Elliot, Vol. II, Addison Wesley Publishing Co., 1968.
11. Cattell, Raymond B. "Principal Trait Clusters for Describing Personality" *Psychological Bulletin*, No. 42, 1945, pp. 129-161.

12. Cattell, Raymond B. "The Scientific Analysis of Personality", Penguin Books, 1967.
13. Cattell, Raymond B. y Eber, Herbert W. "Manual for Forms A and B, Sixteen Personality Factor Questionnaire. The 16PF Young Adults and Adults" Institute for Personality and Ability Testing. Champaign, Illinois.
14. Cattell, Raymond B; Eber, Herbert W. y Tatsuoka, Maurice M. "Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF)" Institute for Personality and Ability Testing. Champaign, Illinois, 1970.
15. Crandall, Vaughn; Dewey, Rachel; Katkovsky, Walter y Preston, Anne "Parents' Attitudes and Behaviors and Grade - School Children's Academic Achievements" The Journal of Genetic Psychology, No. 104, 1964, pp. 53-66.
16. Cravioto, Magallón, Rosa María "Estudio de Confiabilidad de la Prueba de los 16 Factores de Personalidad (16 PF) del Dr. Raymond B. Cattell" Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1971.
17. Cronbach, Lee J. "Essentials of Psychological Testing" Harper and Row, 1970.
18. Díaz-Guerrero, Rogelio "The Active and Passive Syndromes" Revista Interamericana de Psicología, No. 1, 1967, pp. 263-272.
19. Díaz-Guerrero, Rogelio "Estudios de Psicología del Mexicano" Editorial Trillas, 1968.
20. Díaz-Guerrero, Rogelio y Lara Tapia, Luis "Diferencias Sexuales en el Desarrollo de la Personalidad del Escolar Mexicano" Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 4, No. 3, 1972, pp. 345-351.
21. Díaz-Guerrero, Rogelio "Socio Cultural Premises Related to

- Coping Behavior" Paper presented at the Annual Meetings of the American Psychological Association, Washington, September 3-7, 1971.
22. Díaz-Guerrero, Rogelio "Interpreting Coping Styles Across Nations from Sex and Social Class Differences" *International Journal of Psychology*, Vol. 8, No. 3, 1973, pp. 193-203.
 23. Edwards, Allen L. "Techniques of Attitude Scale Construction" Appleton Century Crofts, Inc., New York, 1957.
 24. Erikson, Erik "Infancia y Sociedad" Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1959.
 25. Eysenck, H. J. Editor "Bearings on Basic Psychological Processes" en *Readings in Extraversion - Introversión*. Vol. 3, Staples Press, London, 1971.
 26. Flacks, Richard "Student Power and the New Left: the Role of SDS" Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, September, 1968.
 27. Freud, Sigmund "From the History of an Infantile Neurosis" 1918 (1914). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 17 (1917-1919). The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis. London, 1964.
 28. Freud, Sigmund "New Introductory Lectures on Psycho - Analysis, XXXVIII Faminity" (1933). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Vol. 22 (1932-1936). The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, London, 1964.
 29. Freud, Sigmund "Analysis Terminable and Interminable" (1937). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 23 (1937-1939). The Hogarth Press and the Psychoanalysis Institute, London, 1964.

30. Fromm, Erich "Etica y Psicoanálisis" Fondo de Cultura Económica, México, 1953.
31. Fromm, Erich "El Miedo a la Libertad" Editorial Paidós, Buenos Aires, 1968.
32. Fromm, Erich "La Revolución de la Esperanza" Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
33. Garner, W.R. y Creelman, C.D. "Problems and Methods of Psychological Scaling" En: Attitude Measurement, editado por Gene F. Summers, Rand McNally and Co. Chicago, 1970.
34. Geller, Jesse D. y Howard, Gary "Some Sociopsychological Characteristics of Student Political Activists" Journal of Applied Social Psychology, Vol. 2, No. 2, 1972, pp. 114-137.
35. Gojman, Sonia J. "Atracción Interpersonal" Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología, UNAM, 1970.
36. Guilford, J. P. "Psycholetric Methods" Mc Grew Hill Co., 1954.
37. Guilford, J. P. "A Psychometric Approach to Creativity" En: Creativity in Childhood and Adolescence, Harold H. Anderson, Ed. Science and Behavior Books, Inc. 1967.
38. Harper Hart, Henry "A Review of the Psychoanalytic Literature on Passivity" Psychiatric Quarterly, Vol. 35, 1961, pp. 331-352.
39. Heist, Paul "Intellect and Commitment: The Faces of Discontent" Center of the Study of Higher Education. University of California, 1966a (Mimeo).
40. Heist, Paul "The Dynamics of Student Discontent and Protest" Center for Research and Development in Higher Education. University of California, Berkeley, 1966b (Mimeo).
41. Hinojosa, Armando "Estudio Psicoanalítico del Carácter en Estudiantes Universitarios" Revista de Psiquiatría y Psicología, No. 1, Septiembre - Diciembre, 1965.

42. Hinojosa, Armando "Análisis Psicológico del Estudiante Universitario" Editorial La Prensa Médica Mexicana, 1967.
43. Jones, Edward E. y Gerard, Harold B. "Foundations of Social Psychology" John Wiley and Sons, Inc. 1967.
44. Kerpelman, Larry C. "Student Political Activism and Ideology: Comparative Characteristics of Activists and Nonactivists" Journal of Counseling Psychology, Vol. 16, 1969, pp. 8-13.
45. Knapp, R. H. y Garbutt, J. T. "The Imagery and the Achievement Motive" Journal of Personality, No. 26, 1958, pp. 426-434
46. Krebs, Allen M. "Two Determinants of Conformity: Age of Independence Training and Achievement" Journal of Abnormal and Social Psychology, No. 56, 1958, pp. 130-131.
47. Krout, Maurice H. y Stagner, Ross "Personality Development in Radicals, a Comparative Study" Sociometry, Vol. 2, 1939, pp. 31-46.
48. Lipset, Seymour Martin "Students and Politics in Comparative Perspective" En: The Student Revolution, a Global Analysis, editado por Philip G. Altbach, Lalvani Publishing House, 1970.
49. Lomnitz, Larissa "Universidad Tecnológica y Universidad Politécnica. Conflicto y Mediación en la UNAM" 1975, En prensa.
50. Marcuse, Herbert "L'homme Unidimensionnel" Les Editions de Minuit, Paris, 1968.
51. McGuigan, F. J. "Psicología Experimental" Editorial Trillas, México, 1974.
52. Mirels, Herbert L. "Dimensions of Internal versus External Control" Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 34, 1970, pp. 226-228.
53. Moreno, Ricardo "Test de Apercepción Temática" En "Los Tests" Vol. III, de Béla Székely, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1960.

54. Nasr, Nafhat y Palmer, Monte "Family, Peers, Social Control and Political Activism Among Lebanese College Students" The Journal of Developing Areas, No. 9, April 1975, pp. 377-394.
55. Nunnally, Jum C. "Psychometric Theory" Mc Graw Hill Book Co., 1967.
56. Plutchik, Robert "Foundations of Experimental Research" Harper and Row, 1968.
57. Reidl, Lucy María "Estudio Preliminar a la Estandarización de la Prueba 'JR. - SR. High School Personality Questionnaire' del Dr. Raymond B. Cattell en un Grupo de Adolescentes" Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1969.
58. Rosen, Bernard C. y D'Andrade, Roy "The Psychological Origins of Achievement Motivation" En: Readings in Social Development, Ross D. Parks Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1969.
59. Sampson, Edward E. "A Modern Sisyphus Goes to College" Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, September, 1968.
60. Sandoval, Guillermo F. "Aplicación de la Prueba de Allport y Vernon en las Facultades de Ingeniería y Arquitectura de la UNAM" Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología, UNAM, 1959.
61. Schachtel, Ernest "Metamorfosis" Fondo de Cultura Económica, México, 1962.
62. Schafer, Roy "On the Theoretical and Technical Conceptualization of Activity and Passivity" The Psychoanalytic Quarterly, Vol. 37, No. 2, 1968, pp. 173-198.
63. Scott, William A. "Attitude Measurement" En Handbook of Social Psychology, editado por Gardner Lindzey y Elliot Aronson, Vol. II, Adison - Wesley, Cambridge, Mass, 1968.

64. Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M. y Cook, S. W. "Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales" Ediciones RIALP, Madrid, 1971.
65. Shaw, Marvin E. y Wright, Jack M. "Scales for the Measurement of Attitudes" Mc Graw Hill Book Co., 1967.
66. Soares, Glaucio, A.C. "The Active Few: Student Ideology and Participation in Developing Countries" En: The Student Revolution, a Global Analysis, editado por Philip G. Altbach, Lalvani Publishing House, 1970.
67. Solomon, Fredric y Fishman, Jacob B. "Action and Identity -Formation in the First Student Sit- in Demonstration" Journal of Social Issues, Vol. 20, No. 2, 1964, pp. 36-45.
68. Spinoza, Baruch "Etica" Editorial Aguilar, Biblioteca de Iniciación Filosófica, No. 52, pp. 73.
69. Stagner, Ross "Psychology of Personality" Mc Graw Hill Company Inc., 1961.
70. Székely, Béla "Los Tests" Vol. III, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1960.
71. Trent, James W. y Craise, Judith L. "Commitment and Conformity in the American College" Journal of Social Issues, Vol. 23, No. 3, 1967.
72. Tavella, Nicolás M. "Características de Estructura y Características Operativas de los Tests" En "Los Tests" Vol. I. de Béla Székely, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1960.
73. Vázquez, Onel "Elementos de Socialización Formal e Informal en el Ambiente Universitario: Congruencias e Incongruencias" Revista de Ciencias Sociales, Vol. 17, No. 4, Diciembre 1973, pp. 363-439.
74. Vernon, M.D. "Human Motivation" Cambridge University Press,