

01982 2
2 ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

UN ANALISIS DE SISTEMAS DE LAS VARIABLES
PSICOSOCIALES QUE INTERVIENEN EN LA CALIDAD
DE LA EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

ALICIA MORENO CEDILLOS

DIRECTOR DE TESIS: DR. ROGELIO DIAZ-GUERRERO

COMITE TUTORIAL: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO

DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS

DR. JUAN JOSE SANCHEZ SOSA

DR. ARTURO BOUZAS RIAÑO

DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS

DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS



MEXICO, D. F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

267699



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Hijo: Gracias por tu compañía, por tu paciencia y comprensión y,
por supuesto, por tu música.

Papá y mamá, mis compañeros solidarios: siempre apoyando,
siempre alentando, siempre conmigo.

Agradecimientos

- A todos los profesores y personal académico que accedió tan desinteresadamente a colaborar conmigo, permitiéndome aplicarles los cuestionarios y respondiendo a la entrevista. Su tiempo y su esfuerzo son de un valor incalculable.
- A los Ings. Valeriano Robles y Eliseo Suárez que, desde la AMEAS (Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior) y en lo personal me facilitaron la consulta a sus estadísticas, lo que me permitió hacer la selección de la muestra, y sus excelentes oficios que me abrieron las puertas de las diferentes instituciones y a los profesores que hicieron posible la realización de esta tesis.
- A mi tutor, Dr. Rogelio Díaz-Guerrero. El privilegio de aprender a su lado, de contar con su dedicación y con su gran don de gentes ha sido una experiencia invaluable.
- A los miembros de mi comité asesor, por sus atinados comentarios y sugerencias. Particularmente a la Dra. Emilia Lucio, quién además estuvo siempre pendiente de mi situación como alumna.
- Al Ing. Pepe Cortés, mi amigo y compañero de exploración en el interesante camino de los modelos estructurales. Fueron muchas horas de trabajo dedicadas con afecto, paciencia y sabiduría.
- Al Dr. Harmon M. Hosch, por su tiempo y excelentes comentarios a mi tesis.
- Al Dr. Miguel Capó, que me facilitó la reproducción de mis materiales y la logística para su aplicación.
- A Olga Rebeca Morales, por sus sugerencias y apoyo en la selección, aplicación y calificación de las pruebas, en particular, y por todo el afecto y el acompañamiento.
- A mi red de apoyo: Juanita Padrón, que se ocupó de mis asuntos administrativos; Pablo Lozano y Silvia León, por sus sugerencias, comentarios, lectura de mis documentos y apoyo durante todo el proceso de la investigación, Lucy Rodríguez de Díaz, siempre pendiente de mis avances y preocupaciones; Brenda Castañeda, Luis R. Castañeda y todos mis amigos cuyo apoyo me permitió ir y venir durante estos años.

Contenido

RESUMEN	1
1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. IMPORTANCIA	1
1.2. OBJETIVOS	3
2 MARCOS DE REFERENCIA.....	6
2.1 LA ETNOPSICOLOGÍA: ASPECTOS FUNDAMENTALES.....	6
2.1.1. SIGNIFICADO CONNOTATIVO DEL CONCEPTO DE CALIDAD.....	8
2.1.2. LAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS.....	10
2.1.2.1. La Personalidad	10
2.1.2.1.1. El Autoconcepto	14
2.1.2.1.2. Los Estilos de Afrontamiento	15
2.1.2.1.2.1. La Orientación al Logro.....	15
2.1.2.1.2.2. El Locus de Control.....	17
2.1.2.1.2.3. La Asertividad	17
2.1.2.2. Variables cognoscitivas	18
2.1.2.2.1. La Inteligencia.....	18
2.1.2.2.2. Estilos Cognoscitivos.....	18
2.1.2.3. Variables culturales	20
2.1.2.3.1. Premisas Histórico - Socioculturales	20
2.1.2.3.2. Filosofía De Vida.....	20
2.2 LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS: CONCEPTOS GENERALES	21
2.2.1. DEFINICIONES.....	22
2.2.2. CARACTERÍSTICAS, PRINCIPIOS Y CLASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS.....	23
2.3. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR.....	26
2.3.1. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: PERSPECTIVAS Y MÉTODOS.....	28
2.3.2. TIPOS DE EVALUACIÓN.....	29
2.3.3. ENFOQUES TRADICIONALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD.....	32
3 METODOLOGÍA.....	34
3.1. PROBLEMA	34
3.2. HIPÓTESIS	34
3.3. MUESTRA	36
3.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS	37
3.4.1. DIMENSIONES PSICOLÓGICAS.....	38
3.4.1.1 Variables de personalidad	38
3.4.1.1.1. El Autoconcepto.....	38
3.4.1.1.2. Los Estilos de Afrontamiento	38
3.4.1.1.2.1. La Orientación al Logro.....	38
3.4.1.1.2.2. El Locus de Control.....	38
3.4.1.1.2.3. La Asertividad	38
3.4.1.2. Variables cognoscitivas	38
3.4.1.2.1. La Inteligencia.....	38
3.4.1.2.2. Estilos Cognoscitivos.....	39
3.4.1.3. Variables culturales	39
3.4.1.3.1. Premisas Histórico - Socioculturales	39
3.4.1.3.2. Filosofía de Vida.....	39

3.4.2. VARIABLES CURRICULARES.....	39
3.4.2.1. Formación Académica.....	40
3.4.2.2. Experiencia Profesional.....	40
3.4.3. VARIABLES SOCIALES.....	40
3.4.3.1. Membresías profesionales.....	40
3.4.3.2. Vitalidad.....	41
3.4.4. VARIABLES DEMOGRÁFICAS.....	41
3.4.5. SIGNIFICADO CONNOTATIVO DEL CONCEPTO DE CALIDAD ACADÉMICA.....	42
3.5. DISEÑO.....	42
3.6. PROCEDIMIENTO.....	42
3.7. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.....	44
4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	46
4.1. SIGNIFICADO CONNOTATIVO DEL CONCEPTO DE CALIDAD ACADÉMICA.....	46
4.2. LAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS.....	51
4.2.1. La Personalidad.....	55
4.2.1.1. El Autoconcepto.....	57
4.2.1.2. Los Estilos de Afrontamiento.....	59
4.2.1.2.1. La Orientación al Logro.....	59
4.2.1.2.2. La Asertividad.....	60
4.2.1.2.3. El Locus de control.....	61
4.2.2. Variables cognoscitivas.....	64
4.2.3. Variables culturales.....	65
4.3. VARIABLES CURRICULARES.....	72
4.3.1. Formación Académica.....	72
4.3.2. Experiencia Profesional.....	75
4.4. VARIABLES SOCIALES.....	82
4.5. VARIABLES DEMOGRÁFICAS.....	84
5 CONCLUSIONES.....	88
CONSIDERACIONES FINALES Y SU APOYO.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	94
Sitios en INTERNET.....	107
ANEXOS.....	108
1. Personal docente por categoría y relación m/a.....	108
2. Recursos institucionales.....	110
3. Formación académica de los sujetos de la muestra.....	113
4. Componentes de la escala del nivel socioeconómico.....	115
APÉNDICE (Instrumentos).....	117
1. Cuadernillo con cuestionarios.....	117
2. Prueba de figuras ocultas.....	137

Resumen

La presente investigación descriptiva, basada en el conocimiento etnopsicológico, con una *aproximación sistémica e interdisciplinaria*, tiene el propósito de identificar tanto las variables psicosociales que inciden en la calidad de la educación agrícola superior, como sus múltiples correlaciones y los modelos estructurales resultantes. La muestra se compuso de 106 académicos de instituciones de educación agrícola superior ubicadas en un contexto sociocultural similar y en los polos extremos de los indicadores de calidad institucional. Se partió de la obtención de información acerca de las características culturales, demográficas, psicológicas, sociales y curriculares del personal académico y de características sobre recursos institucionales y apoyos académicos.

Se obtuvo una definición operacional del concepto de "calidad" del trabajo académico a través del diferencial semántico y se encontró que los modelos difieren significativamente en estructura general, como también los de dimensiones psicológicas (en particular autoconcepto, estilos de confrontación y variables culturales), experiencia profesional, vitalidad y variables demográficas. Los modelos resultaron semejantes en estructura general para: orientación al logro, variables cognoscitivas intelectuales y formación académica. Los resultados sugieren que la calidad del trabajo académico requiere de crear y mantener ambientes laborales de gran rendimiento. El papel del "curriculum oculto" se manifiesta claramente en la estructura del significado subjetivo de calidad y en la organización formal e informal del trabajo académico; también se identificaron variables latentes de personalidad, de habilidades cognoscitivas y culturales que determinan dichos patrones de conducta. Las características de personalidad distinguen a los buenos de los malos mentores con mayor frecuencia que la competencia intelectual y las actividades profesionales. En experiencia profesional, quedó claramente establecida la importancia de estar titulados, en cualquier nivel, y de tener experiencia en instituciones diferentes a las locales.

La muestra es, demográficamente, comparable a muestras semejantes de *instituciones de educación superior en el país, por ello se puede mantener la inferencia de que los resultados obtenidos aquí son válidos para la educación agrícola superior mexicana y quizás para la Educación Superior.*

1 INTRODUCCIÓN

1.1 IMPORTANCIA

En el mundo moderno los cambios representan la constante de la dinámica social, lo que obliga a la búsqueda permanente de opciones para responder a los retos, problemas, circunstancias novedosas, para los cuales cada individuo y grupo social acude a su bagaje de habilidades, capacidades, creencias y estilos de afrontamiento. Este bagaje se traduce en forma de patrones de conducta que resultan tanto del conjunto de tradiciones y creencias propias de un grupo social, elementos o rasgos culturales, así como del desarrollo dinámico del individuo en la medida en que interactúa y se revela o acepta los valores de su cultura (Díaz-Guerrero, 1992).

En México, la educación, particularmente la educación superior, se ha considerado como el medio por excelencia para la formación de los cuadros profesionales que requiere el país para enfrentarse competitivamente a los cambios del mundo moderno (ANUIES, 1986): la apertura de nuevos mercados, la globalización, etc. Es por esto que se ha convertido en asunto de primera importancia la búsqueda y desarrollo de estrategias para lograr tal competitividad (CONPES, 1981). Sin embargo, esta búsqueda y desarrollo muy poco han tomado en cuenta el papel preponderante de las características culturales que, como se señala en el párrafo anterior, contribuyen, y parece que determinan, los patrones de conducta a utilizar para responder a los retos del cambio (SEP, 1989; CONAEVA, 1990). La atención se ha visto orientada al incremento cuantitativo de indicadores, algunos considerados como cuantitativos y otros como cualitativos, sobre la calidad del servicio educativo (ANUIES, 1989) y a la creación y establecimiento de instancias evaluadoras, como los CIEES (comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior), que se consideran a sí mismos medios para propiciar la modernización de la educación superior del país y que requieren formularse modelos del quehacer académico, apoyados en las ciencias de la educación, la pedagogía y del conocimiento del contexto educativo, cultural, social, económico y político (CIEES, 1993).

Arredondo (1991^a), considera que hay una relación indisoluble entre modernización y calidad de la Educación Superior, y que esta relación carece de esclarecimiento para ambos conceptos. Calidad y excelencia, como reto primordial de la educación en México, requieren de condiciones de posibilidad, entre ellas, *financiamiento*. Aunada a las dificultades económicas, la actual crisis cultural se significa en la progresiva pérdida de identificación de la colectividad con un proyecto de nación, en sus dimensiones éticas y axiológicas, que oriente esfuerzos a conseguir fines compartidos.

La parte más importante de la estructura y recursos de un programa la constituye el personal académico; los demás elementos se derivan de la calidad, capacidad, desempeño y perspectivas de desarrollo que tenga éste. Es éste el punto de vista del CIEES de Ciencias Agropecuarias que, además, supone que es el grupo entusiasta y calificado de profesores el que "logra crear una atmósfera cualitativamente apropiada de trabajo y un modelo académico adecuado en el que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse al máximo." (CIEES, 1994).

Conocer la naturaleza del trabajo académico es un requisito indispensable para poder definir, en justicia, cómo, con qué criterios, con qué indicadores y con qué procedimientos evaluar... La formación de los alumnos es producto del trabajo conjunto de diversos profesores y sus efectos no se observan en periodos cortos. Es por ello que Ibarrola (1991) reconoce que para impulsar el desarrollo del trabajo académico con mayor calidad, hace falta una evaluación orgánica.

Algunas preguntas que resultan de lo anterior, más propiamente que se mantienen desde hace varios años (Soria, 1985), son: ¿Qué significa responder con competitividad? (Rush, 1992), ¿Qué elementos deben considerar las estrategias para lograrla? (Wingspread Group on Higher Education, 1993), ¿Qué se entiende por calidad? (Mayhew, Ford y Hubbard, 1990), ¿Significan lo mismo estos conceptos en nuestro contexto nacional que en otros contextos? (Berry, (1994), si no es así, ¿Se pueden salvar estas diferencias y de qué manera? (Backer, 1991^a; Banta, y asociados, 1993). Parece ser que el primer reto que se enfrenta es la clara conceptualización de estos términos, fenómeno que se presenta

también en el ámbito de los negocios (Sinclair, 1993).

En Educación Superior el término de calidad se ha venido utilizando asumiendo que existe un gran nivel de acuerdo en la universalidad de su significado. Sin embargo, cuando se trata de medirla o de diseñar estrategias para alcanzarla o elevarla es que aparecen una cantidad de dificultades y de diferencias, no sólo en los métodos, procedimientos y enfoques (Seymour, 1992), sino en las unidades de observación, los indicadores, el nivel de logro, y muchos otros relativos a la evaluación (Jordan, 1989; Rueda y Nieto (comps.), 1996) y planeación institucional (CONPES, 1982 y 1989; CIEES, 1991, 1993, 1994, 1997 y 1998). Al respecto, Astin (1991^b) reseña cinco enfoques tradicionales para estimar la calidad de una institución de educación superior (ver cuadro 1, pág. ~~40~~²⁹), considera que ninguno de ellos es adecuado y recomienda una revisión de los conceptos para evaluar la calidad.

1.2 OBJETIVOS

Así pues, pareció procedente y pertinente el abordar rigurosamente, de una manera sistemática, sistémica e interdisciplinaria (Díaz-Guerrero, 1979 y 1995) a) la identificación de los determinantes psicosociales que inciden en la calidad de la educación superior. Es por esto que en el presente trabajo se obtuvo información sobre las características culturales, demográficas, psicológicas, sociales y curriculares del personal académico de instituciones de educación agrícola superior; b) su definición operacional del concepto de calidad del trabajo académico -a través del Diferencial Semántico- y c) el impacto de los anteriores elementos sobre muestras de los polos extremos de instituciones de educación agrícola superior, en lo que se refiere a los indicadores, hasta ahora reportados, de calidad institucional, que son: proporción relativa de profesores con diferentes grados académicos, número significativamente superior de profesores de tiempo completo y relación cuantitativa maestro/alumno (Robles, 1992; CIEES, 1994).

Dado el interés particular sobre el estudio de los determinantes culturales y su influencia en la personalidad, se consideró pertinente utilizar el abordaje de la Etnopsicología, donde existe información sobre experiencias anteriores además del

desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas.

Por otro lado, al considerar la dinámica cultural de las organizaciones, en este caso las del complejo sistema educativo, donde la competitividad y la calidad parecen ser un rasgo cultural, resultado de las interacciones históricas de determinantes culturales y sus subsistemas; se utilizó la aproximación de la teoría de sistemas para el desarrollo y mejor comprensión de los resultados de este trabajo. También esta perspectiva cuenta con antecedentes importantes en la investigación educativa, como es el de Díaz-Guerrero y Emmite (1986), sobre habilidades básicas en la educación y el de Hernández (1989), sobre el uso de la metodología sistémica en la enseñanza universitaria, por mencionar solo algunos.

Se trata de una investigación descriptiva en la que se contrastan, mediante un modelo sistémico, las estructuras de dos muestras de profesores de ambientes institucionales con indicadores de calidad diferentes. Se partió de la obtención de información acerca de las características culturales, demográficas, psicológicas, sociales y curriculares del personal académico del estudio, así como de la obtención de una definición operacional del concepto de calidad del trabajo académico a través del Diferencial Semántico.

Además de indicar la relación entre las diferentes variables, se utilizó esta relación como base para establecer predicciones entre las variables (Williams, 1982), que permitieron el desarrollo de modelos estructurales.

En el capítulo de Marcos de Referencia se presentan, en tres apartados, los marcos considerados para el desarrollo de este trabajo: el de la Etnopsicología (teórico), el de la Teoría General de Sistemas (metodológico) y el de la evaluación (temático). En el capítulo de metodología se hace referencia al modelo hipotético del concepto de calidad en Educación superior, a las características de la muestra, las variables y los instrumentos utilizados para medirlas, así como de los procedimientos estadísticos para analizar los datos. Al siguiente capítulo se le denominó de Resultados y discusión: dada la complejidad de la información reportada, se espera que el presentar los resultados de la comparación

de los grupos alto y bajo en cada uno de los cinco módulos, acompañados de su discusión específica, permitirá una mejor comprensión de los mismos y del trabajo en general. Es así que en el último capítulo se presentan las conclusiones particulares y generales, y se hacen recomendaciones para trabajos posteriores.

La complejidad del tema y la ausencia de estudios previos semejantes, plantean la necesidad de continuar con una línea de trabajo para ampliar las posibilidades metodológicas y realizar estudios comprobatorios a partir de los resultados obtenidos en este trabajo, de investigar sobre otras variables, con datos de otras poblaciones de profesores, probar hipótesis y modelos sobre otros componentes de la organización institucional, como elementos a evaluar en el futuro y demás aspectos no previstos en esta primera aproximación.

2 MARCOS DE REFERENCIA

El estudio de la subjetividad de los significados es materia de la psicología y la etnopsicología da buena cuenta de la orientación cultural de tal subjetividad; la calidad educativa se aborda desde los modelos de evaluación y el complejo cultural de la subjetividad de los significados y de la educación superior requieren de un marco holístico que permita la estructuración y articulación de las interacciones de sus elementos, como se plantea en la Teoría General de Sistemas. Es así como las teorías de la evaluación proporcionan el marco de referencia del problema a estudiar, la etnopsicología nos brinda elementos sobre las variables psicosociales de posible incidencia y sus interacciones, y la TGS es el marco metodológico para la realización del estudio y para una mejor interpretación de los resultados.

Estos marcos de referencia van a ser presentados en el siguiente orden: Primero el de la etnopsicología, por ser el más importante marco conceptual de los tres utilizados, para los propósitos de esta tesis; segundo, el de la Teoría General de Sistemas, que es la que inspira la necesidad de trabajar con modelos estadísticos estructurales y, en tercer lugar, el marco de referencia de la Evaluación que incluye estos modelos.

2.1. LA ETNOPSICOLOGÍA: ASPECTOS FUNDAMENTALES

La selección de esta aproximación se basa en que nos ofrece una perspectiva cercana al contexto que nos ocupa: México; que buen número de las variables que nos interesan pueden observarse mediante técnicas e instrumentos desarrollados bajo esta aproximación y porque postula que los trabajos deberán ser frecuentemente interdisciplinarios.

Los resultados de una buena cantidad de estudios han permitido plantear la

necesidad y la importancia de trabajar bajo esta perspectiva, que también contiene características del enfoque de la Teoría General de Sistemas aplicado a la Psicología Social. Esto permite tener a la vista a la vez los aspectos de la teoría de validez universal, mientras se investigan aquellos de orden más particular (Díaz-Guerrero, 1971). Tal es el caso del estudio de las actitudes y sus relaciones con premisas socioculturales - declaraciones culturales sostenidas por la mayoría de los miembros de una sociedad- (Díaz-Guerrero, 1982), variables del aprendizaje y psicodinámicas (Díaz-Guerrero, 1967^a); la explicación del efecto de la cultura en la personalidad y las diferencias transculturales mediante los síndromes activo-pasivo (Díaz-Guerrero, 1967^b): constructos mediados por premisas socio-culturales (Díaz-Guerrero, 1986), en situaciones de estrés en el trabajo (Berwick, 1992 y Capel, 1987), del estrés económico (Díaz-Guerrero e Iscoe, 1984) y otros.

La perspectiva transcultural de la personalidad presenta una variedad de aproximaciones y posturas difíciles de interpretar en aras de establecer dimensiones conductuales universales. Sin embargo, de acuerdo con Díaz-Guerrero y Díaz-Loving, para diferentes propósitos pragmáticos, diferentes perspectivas pueden ser más útiles. Ellos señalan -citando a Lonner (1980)- que es posible indagar por dimensiones conductuales universales desde cuatro perspectivas: la antropológica, la biológica, la de lenguaje y lingüística y la psicológica (Díaz-Guerrero y Díaz-Loving, 1990). Con metas más pragmáticas que teóricas, intentan identificar ejemplos de la contribución transcultural e ilustrar lo que puede considerarse como una aproximación válida para la interpretación en éste sentido. Describen intentos recientes para discriminar dimensiones psicológicas universales; presentan como opciones de procedimientos para posibles contribuciones universales, elegidos por su significancia psicológica y por contar con ejemplos específicos de su uso, la técnica del Diferencial Semántico (DS) de Osgood, la medición transcultural de ansiedad, la técnica de manchas de tinta de Holtzman y las mediciones de Witkin.

Los datos de éstos y otros trabajos sugieren la necesidad de una psicología sociocultural de la personalidad. Una vez planteada una definición de la cultura y hecha la proposición de que ésta, la cultura, puede aportar varianza significativa a la psicología y

otras dimensiones de las ciencias conductuales, es que se tienen las bases para una psicología del mexicano (Díaz-Guerrero, 1977 y 1991^a).

Posteriormente, Díaz-Guerrero, a partir de un concepto dialéctico de la cultura y de destacar la importancia del ecosistema social en que vivimos, delinea los postulados, metas, estado actual y prospectivas de una Etnopsicología mexicana (Díaz-Guerrero, 1989), de cuyo desarrollo hace una detallada narración cronológica (Díaz-Guerrero, 1991^b). Una aportación aún más reciente se encuentra en una obra titulada "Etnopsicología: *Scientia Nova*", que presenta un conjunto de contribuciones de autores mexicanos y puertorriqueños, que abordan los temas de cultura, socialización, desarrollo, personalidad, autoconcepto, orientación al logro, asertividad, abnegación y otros, en diferentes situaciones y muestras de ambos sexos, diferentes edades, todos con metodologías e instrumentos etnopsicológicamente orientados (Díaz-Guerrero y Pacheco (eds.), 1994).

Es claro, por todo lo anterior, que la Etnopsicología reciente derivó de descubrimientos obtenidos por estudios transculturales que revelaron aspectos idiosincráticos de los mexicanos (Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz, 1975). Es pues un marco de referencia sustentado en un siempre creciente número de datos y de un gran valor para el objetivo de esta tesis: descubrir predictores psicosociales de la calidad de la educación agrícola superior en México.

2.1.1. SIGNIFICADO CONNOTATIVO DEL CONCEPTO DE CALIDAD

Uno de los grandes retos de la psicología, particularmente de la cognitiva, ha sido la de medir el significado psicológico (subjetividad humana), junto con otros elementos cognitivos que crean estructuras mentales tan complejas como aquél y que pueden determinar la aparición, forma y contenido de un comportamiento. Follari (1982, citado por Valdés Medina, 1991), ha identificado como el objeto de estudio de la psicología a la subjetividad humana. Esta, se entiende como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva que se compone de elementos afectivos y de conocimiento. Todos ellos

crean un código de reacción subjetivo que refleja la imagen del universo y la visión cultural que tiene una persona (Szalay y Bryson, 1974, también citados por Valdés Medina, 1991).

El significado de “trabajo” y “resultados del trabajo” ha sido tema de estudio de diversos psicólogos, cuyos esfuerzos por medirlo se ha orientado por dos principios: a) los individuos responden al medio ambiente en términos de cómo lo perciben y b) el componente más importante de la percepción es el significado o significados que el individuo asigna al medio ambiente (James y James, 1989).

El estudio de la definición del significado subjetivo o connotativo, condujo al diseño del Diferencial Semántico como técnica, más que como instrumento. Osgood formuló varias proposiciones hipotéticas para enmarcar la lógica del método; entre ellas destaca la que se refiere a que el resultado del proceso de calificación o juicio puede ser concebido como el lugar que ocupa un concepto dentro de un continuo experiencial definido por dos términos polares; otra proposición sostiene que un número limitado de los continuos puede ser utilizado para definir el espacio semántico dentro del que cualquier concepto o estímulo será especificado. Esto, la hipótesis de la mediación y el principio de la congruencia, dieron el soporte teórico para la evidencia experimental (Díaz-Guerrero y Salas, 1975; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1961).

El DS no es un test psicológico en el sentido común. Es una técnica de medida muy generalizable que exige adaptación de su forma y contenido según el tipo de problema que se quiere investigar. Como ejemplo, Guadarrama (1983) lo utilizó para investigar actitudes en docentes y Guo (1993) para investigar atribuciones.

Aquí lo utilizamos para obtener una definición del significado connotativo de calidad en educación superior, mediante la evaluación de seis estímulos relacionados con ésta última.

2.1.2. LAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS

2.1.2.1. La Personalidad

La personalidad es quizá el tema más distintivo, y por lo mismo el más acudido, del área de estudio de la Psicología, por lo que la manera como se ha conceptualizado es por demás amplia y diversa, escapando del propósito de este trabajo el abordaje del análisis de las teorías. Sobre esto, Díaz-Guerrero (1992) hace una revisión breve de las teorías intuitivas y los paradigmas de Eisenck, el transcultural, el norteamericano, y el etnopsicológico (ecosistémico y ecléctico) y concluye que “el aspecto de causalidad del paradigma etnopsicológico postula que la personalidad resulta de la dialéctica entre el individuo biopsíquico y el ecosistema cultural, la dialéctica cultura-contracultura.”

Entre la variedad de teorías de personalidad, una definición aceptada por la mayoría de los psicólogos transculturales es la que se refiere a ésta “... como un sistema interno de creencias y expectativas, deseos y valores”. Desde una perspectiva lógica, este enfoque parece unir exitosamente los enfoques divergentes basados en función de las respuestas o en función de los estímulos, mas aún, “resuelve ciertos problemas surgidos por la variación de la conducta en medios sociales diferentes y de las respuestas semejantes que exigen interpretaciones diferentes.” (Stanger, 1974, citado por Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz, 1975).

La varianza de los rasgos de la personalidad, que resulta de la dialéctica que se establece entre el individuo y los mandatos de la cultura, permite la aparición de los rasgos individuales, este es, en pocas palabras, el origen de la personalidad dentro del paradigma de la etnopsicología (Díaz-Guerrero, 1979, citado en Díaz-Guerrero, 1992).

En una revisión de las tendencias y desarrollo de los artículos que aparecieron en *Psychological Abstracts* entre 1975 y 1989, aparecen el yo, la personalidad y las valoraciones como los temas dominantes (Angleitner, 1991). Los tópicos discutidos incluyen las más prometedoras unidades básicas para la medición y la conceptualización de la personalidad, los rasgos, la promesa de una estrategia de análisis factorial, las clases de datos de

personalidad que deben recolectarse y cómo debe conceptualizarse su convergencia, así como la creación de mediciones correctas de intervención. Se encontró que la influencia de características de los reactivos formales en la calidad psicométrica de los inventarios de personalidad es tanto sistemática como substancial y que la estructura superficial del reactivo es un determinante esencial de la confiabilidad y validez de las respuestas de los sujetos a los reactivos.

En la perspectiva de la etnopsicología mexicana se considera de crucial importancia el campo de los rasgos de la personalidad, ya que "... Estos intervienen en toda apreciación de la propia identidad y en todas y cada una de las relaciones interpersonales y sociales. Indispensables resultan para que yo me describa o sea descrito y para describir a los demás, para entenderme y para entender." (Rodríguez de Díaz y Díaz-Guerrero, 1997).

Un requisito para que una unidad o clase de respuesta se considere como rasgo de la personalidad es que posea consistencia cros-situacional. Dado que las situaciones elicitán cambios en la conducta, no es de esperarse que los individuos mantengan un nivel fijo de conducta de una situación a la próxima, más bien se espera que mantengan su lugar en relación con otros individuos dentro de un rango de situaciones. Aunque el número de situaciones junto con el número de respuestas determina la amplitud de un rasgo de personalidad, salvo excepciones, las primeras no han sido sometidas a análisis factorial para descubrir empíricamente su incidencia de agrupación.

Trabajos comparativos de los estilos de afrontamiento que utilizan personas de diferentes grupos culturales, representan esfuerzos empíricos orientados a la búsqueda de incidencias de agrupación situacional - cultural. Una serie de estos esfuerzos, realizados con poblaciones de origen hispano (predominantemente mexicanos) y poblaciones anglosajonas, se fundamenta en los modelos conceptuales conocidos como los modelos del ecosistema sociocultural y de los estilos cognoscitivos y de valores (Barrientos, Hosch y Moreno, 1991). Los datos sugieren que los estilos y estrategias de afrontamiento en situaciones de crisis utilizados por los hispanos en Estados Unidos, son posiblemente diferentes a los de otros sectores de la población y posiblemente diferentes a los

empleados por los propios mexicanos dentro de la República Mexicana (Barrientos, Hosch, Ramírez, Alvarez y Moreno, 1992), dependiendo del nivel de aculturación (Pérez, Ramírez, Barrientos, Hosch y Moreno, 1992).

Las diferencias individuales parecen orientar las preferencias profesionales de individuos que comparten algunos rasgos (Conway, 1988). Otro estudio que reporta diferencias importantes relativas más a características de personalidad que a capacidades intelectuales o a la actividad profesional, es el de Cronan et al (1986): las características de personalidad distinguen a los buenos de los malos mentores con mayor frecuencia que la competencia intelectual y las actividades profesionales.

A partir del marco de la atracción-selección-atrición (ASA) de Schneider, se sugiere que los individuos con personalidades similares tienden a encontrarse en los mismos lugares de trabajo. Esto es, que el proceso de ASA puede operar permitiendo similitudes dentro de los grupos en la orientación de la personalidad global (George y James, 1993). Este agrupamiento se repite en personas con reacciones afectivas semejantes, quienes, de acuerdo con los mismos autores, se comportarán también de maneras similares. La considerable concordancia entre grupos al calificar afecto positivo hacia el trabajo y afecto negativo hacia el trabajo sugiere que el tono afectivo del grupo puede ser un constructo de significado importante.

Al evaluar calidad del empleo, otras mediciones de interés han sido las de bienestar psicológico, necesidad de logro, compromiso con la organización e involucramiento en el trabajo (Fletcher, 1991). Las evaluaciones fueron administradas a candidatos a gerentes antes, inmediatamente después y 6 meses después de asistir al centro de valoración. Los datos muestran que el predominio y seguimiento de la excelencia incrementan inmediatamente después de la valoración pero caen de nuevo a sus niveles de prevaloración, mientras que la ética en el trabajo y la competitividad cambian significativamente en la dirección opuesta. El involucramiento en el trabajo cae marcadamente después de 6 meses. Los sujetos fracasados calificaron significativamente por debajo que los exitosos en ética en el trabajo, condescendencia, aspiraciones de status

y maestría y en el estado de ánimo. Los efectos de interacción indican que el impacto del resultado de la valoración fue confinado a la auto-estima, competitividad y ética del trabajo.

En un trabajo reciente, Díaz-Guerrero (1994) hace una descripción y análisis de la abnegación de los mexicanos vs el egocentrismo de los norteamericanos. Menciona las características que identifican a una sociedad tradicional y sus formas de perpetuación, caracteriza a las PHSC's como creencias culturales de tipo proposicional - narrativa y propone que al menos hay dos tipos de rasgos de la personalidad: proposicionales o racionales y experienciales. Plantea que mientras se mantenga el rasgo experiencial "abnegación" como característico de las sociedades tradicionales, será difícil la modernización. Contrasta la abnegación del mexicano con el egocentrismo del norteamericano basado en estudios transculturales y etnopsicológicos (que utilizan el Diferencial Semántico, observaciones de laboratorio y cuestionarios) donde se revisa el autoconcepto, la definición operacional y desarrollo como rasgos de abnegación y flexibilidad, su relación con asertividad y autoconcepto y concluye en el planteamiento de la existencia de un "complejo de abnegación" como resultado de una clara predominancia de la cultura en la dialéctica cultura - contracultura. Finalmente hipotetiza la existencia de los rasgos de susceptibilidad y el de desconfianza. La construcción de una escala de abnegación para mexicanos (Avendaño Sandoval y Díaz-Guerrero, 1994^a) y el desarrollo de un estudio experimental (Avendaño Sandoval y Díaz-Guerrero, 1994^b) son dos de los trabajos que acompañan a esta hipótesis.

Sobre rasgos de personalidad característicos de una cultura o con valores diferenciales entre culturas, es una valiosa aportación el estudio transcultural simultáneo realizado en Estados Unidos y México por Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz (1975).

Uno de los principales intereses de la investigación transcultural es la identificación de las características que son recurrentes en diferentes culturas. "La búsqueda de universales es más plausible y posible cuando se manejan características psicológicas formales, como el estilo cognoscitivo de dependencia e independencia de campo, que

cuando se manejan características de contenido” (Witkin, 1979). La base conceptual de la dependencia-independencia de campo está en la teoría de la diferenciación psicológica, esto es, la diferenciación de las funciones psicológicas con importantes consecuencias para la conducta cognoscitiva y la conducta interpersonal de los individuos. Los rasgos observados en las personas dependientes del campo constituyen un conjunto de competencias interpersonales menos evidentes en las independientes del campo. Estas más bien desarrollan habilidades cognoscitivas de reestructuración. Quienes son relativamente dependientes e independientes del campo se desarrollan en distintos dominios psicológicos, con un crecimiento originado por diferentes rutas. Se trata de una dimensión del funcionamiento individual, estable a lo largo del tiempo, bipolar, de proceso y con valor neutro (Witkin y Goodenough, 1976^a y 1976^b).

La aplicación en la educación de las aportaciones de Witkin tuvo efecto muy tempranamente en México: la prueba de figuras ocultas se utilizó en un amplio proyecto de investigación, bajo la dirección de Díaz-Guerrero, para estudiar el desarrollo de la personalidad del escolar mexicano. De este proyecto se generaron, entre otros, el trabajo de Fernández Dávila (1967), quien encontró una relación importante con otras funciones intelectuales y sugiere que estos resultados se ratifiquen con datos de poblaciones de edades posteriores y con la comparación con otros instrumentos y con otros grupos culturales; el de Martínez Reyes (1969), quién evaluó la consistencia interna del instrumento y la influencia de la edad y el sexo sobre la dimensión. Se ha continuado trabajando con escolares en Yucatán (Díaz-Guerrero y Castillo Vales, 1981), así como con otras poblaciones y su relación con otras variables como PHSCs (Díaz-Guerrero, 1989), actitudes (Reyes Lagunes, 1982) y otras.

En seguida se hace una elaboración teórica sobre las dimensiones psicológicas utilizadas en esta investigación.

2.1.2.1.1. El Autoconcepto

Según Ramírez III (1985), la información se interpreta correctamente cuando se hace uso

de marcos conceptuales y teorías que reflejen la realidad de la persona bajo estudio. El autoconcepto se aprende a través de la relación que un individuo tiene con su medio social. A su vez, se ha demostrado reiteradamente que un aspecto central del medio social se conforma con las normas, roles, premisas, instituciones, etc. de cada cultura. De aquí se deriva que el estudio de la personalidad en general y del autoconcepto en particular, deberá basarse en metodologías sensibles a la definición y conformación de estos constructos psicológicos por parte de la población estudiada. Es decir, que la validación etnopsicológica del instrumento para medir el autoconcepto debe surgir del grupo sociocultural al que va a representar (La Rosa, 1986).

La obtención de la conceptualización directamente de las personas meta es esencial para la determinación de las dimensiones importantes del autoconcepto. Esto debido a la percepción "pura" que las personas de un grupo determinado tienen para la especificación psicológica de un concepto netamente simbólico y social como es el "sí mismo" (La Rosa y Díaz-Loving, 1988).

La técnica del Diferencial Semántico (DS) ha aportado interesantes resultados sobre el poder, el valor y el dinamismo que poblaciones de estudiantes de secundaria, preparatoria, universidades y profesores universitarios de la ciudad de México y de otras poblaciones de la república, otorgan al concepto del "yo", por lo que se considera una herramienta adecuada para los estudios en esta línea.

2.1.2.1.2. Los Estilos de Afrontamiento

2.1.2.1.2.1. La Orientación al Logro

Partiendo de los conceptos norteamericanos de motivación de logro, se desarrollaron reactivos adaptados a la semántica cultural de los mexicanos, con lo que se consiguió observar la existencia de dimensiones reportadas también para los norteamericanos y que antes, con la traducción - retraducción de la escala original de Spence y Helmreich, no se habían obtenido (Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989).

El instrumento de Spence y Helmreich mide tres dimensiones: a) Maestría, relativa a una preferencia por tareas difíciles y por hacer las cosas intentando la perfección; b) Trabajo, ejemplificada por una actitud positiva hacia el trabajo en sí; c) Competitividad, que describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales. Al estudiar diferentes grupos y sus niveles de logro, estos autores reportaron que los científicos obtuvieron calificaciones más altas en maestría y trabajo y más bajas en competitividad que los estudiantes universitarios, también encontraron que los científicos más productivos y los contadores y administradores con más altos sueldos eran los que obtenían altas calificaciones en maestría y trabajo y bajas en competitividad.

Los resultados del estudio de Díaz-Loving, Andrade y La Rosa muestran que el constructo es generalizable a poblaciones de ambas culturas, mientras que la manera de medición es específica de cada cultura: Encontraron que las personas orientadas a la excelencia (maestría), prefieren trabajos que proporcionen prestigio tanto a ellos como a su pareja, lo que significa interés en el reconocimiento social de sus habilidades, así como altos niveles de escolaridad. Estas preferencias son comunes a las personas orientadas al trabajo quienes, sin embargo, prefieren un empleo bien remunerado, o sea que, además del reconocimiento social requieren de un reforzamiento material por su esfuerzo. En contraste, las personas competitivas aunque dan importancia al prestigio y remuneración de un empleo, no se interesan por obtener altos niveles educativos, lo que puede indicar un mayor interés por el reconocimiento social y económico que por la excelencia misma, es decir, la meta del competitivo es ganar haciendo el menor esfuerzo posible. La única diferencia por sexo es que los hombres son más competitivos que las mujeres.

La maestría y el trabajo están altamente relacionados entre sí y en menor grado con la competitividad, lo que concuerda con los datos de Helmreich y Spence. Esto no significa que se trate de las únicas dimensiones o las más importantes de orientación al logro en México. Dado que la definición del constructo proviene de una cultura diferente y de una orientación teórica particular, es importante investigar sobre la percepción y connotación que los mexicanos dan a la orientación al logro. Los autores sugieren que la aplicación de los resultados de estos estudios pueden contribuir en aspectos educativos y

sociales para modificar dichas características, con el fin de lograr una cultura más funcional.

2.1.2.1.2.2. *El Locus de Control*

Conceptualmente se define como la creencia que uno tiene respecto a quién o qué factores controlan su vida. De acuerdo con La Rosa se trata de un constructo multidimensional cuya original percepción dicotómica de control externo - interno es solamente una simplificación (La Rosa, 1986).

Junto al problema del control se encuentra la noción del refuerzo: percibir o no un nexo causal entre la conducta y el refuerzo es vital, pues significa la medida en que una persona asocia una recompensa con el comportamiento o con las características personales o, al contrario, si percibe la gratificación como proveniente de fuerzas ajenas o externas.

Con base en las escalas de Rotter y de Levenson, La Rosa elaboró una escala multidimensional que diferenció cinco factores: internalidad instrumental, afectividad, poderosos del micro cosmos, fatalismo/suerte y poderosos del macro cosmos.

2.1.2.1.2.3. *La Asertividad*

Definida originalmente como el derecho que tiene el individuo a expresarse sin faltar al respeto a los demás y que las consecuencias de estas conductas sean satisfactorias para ambos individuos, la asertividad es una forma de afrontamiento no usual en los mexicanos, por lo que para un mejor entendimiento sobre su dinámica Flores Galaz (1989), realizó una serie de estudios donde se hizo la evaluación semántica de asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en México. En dicho estudio concluyó que la percepción, conceptualización y conducta de los conceptos están determinados por características socioculturales, por lo que es necesario explorar más el significado de éstos y contar con instrumentos adecuados para medirlos, dentro de la cultura del grupo en estudio.

Posteriormente, en el caso de los mexicanos, se encontró un factor de no asertividad que Flores Galaz y Díaz-Loving (1994), explican como debido al estilo de afrontamiento automodificador ante los desafíos y problemas de la vida, es decir, que los mexicanos prefieren cambiarse a sí mismos y se adaptan al medio en lugar de tratar de modificarlo. En este mismo estudio se obtuvieron dos factores más, el de asertividad por medios indirectos y el de asertividad en situaciones cotidianas (Flores Galaz, 1994).

2.1.2.2. Variables cognoscitivas

2.1.2.2.1. La Inteligencia

Las predicciones sobre la calidad del desempeño en el trabajo intelectual con frecuencia se apoyan en los resultados de las escalas de inteligencia. No obstante, se ha acumulado evidencia sobre la utilidad de las mediciones de personalidad como predictores de diversos criterios de desempeño en el trabajo. Estudios recientes muestran un gran acuerdo en que los factores no cognitivos están fuertemente implicados en muchos, si no es que en todos, aspectos relacionados con el desempeño en el trabajo. Individuos capaces intelectualmente fallan en el trabajo cuando sus rasgos de personalidad no son congruentes con los requerimientos de la tarea (Goldberg, 1993).

Los mentores cumplen funciones de apoyo y promueven la productividad profesional, como lo señalan la involucración en investigación, publicaciones y presentación de conferencias. Sin embargo parece ser que las características de personalidad distinguen a los buenos de los malos mentores con mayor frecuencia que la competencia intelectual y las actividades profesionales (Cronan Hillix, Gensheimer, Cronan Hillix y Davidson, 1986).

2.1.2.2.2. Estilos Cognoscitivos

La capacidad mental se manifiesta también en lo que Witkin y otros consideran como variables de estilos cognoscitivos, o dimensiones estilísticas en las tareas perceptuales y cognoscitivas (Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz, 1975). El trabajo de Witkin sobre la

independencia de campo o la diferenciación psicológica se deriva del interés por explicar los patrones consistentes de percepción en una gran variedad de situaciones en que los indicios perceptuales conflictivos hacen difícil que algunos encuentren una figura oculta, separándola del medio circundante.

Las personas difieren considerablemente en su capacidad para extraer una figura oculta del campo que la rodea. La dimensión de dependencia e independencia del campo se refiere específicamente a esta capacidad para sobreponerse a un contexto de *ocultamiento*, lo que constituye una capacidad bastante diferente de la de vencer los efectos de campos distractores.

Estudios posteriores ampliaron el concepto de dependencia del campo abarcando el de diferenciación. Las pruebas acumuladas en numerosos trabajos indican que hay atributos de la personalidad (como la diferenciación del autoconcepto, la articulación de la imagen corporal y el método de regulación de los impulsos) que constituyen un grupo interrelacionado que incluye la independencia del campo, tal y como se mide por medio de las pruebas de Witkin. A partir de esas investigaciones resulta evidente que la diferenciación alta o baja (o la dependencia del campo) no tienen relación con la inteligencia general, el desajuste personal y otros aspectos del individuo, considerados buenos o malos dentro del sistema de valores de la cultura (Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz, 1975, pags. 313 y 314).

Los independientes y los dependientes del campo difieren en su conducta interpersonal en formas predecibles: para formar una opinión, realizar juicios, llegar a un acuerdo o resolver conflictos, los primeros dependen de estímulos o de información interna, mientras que los segundos son más capaces de aceptar los puntos de vista de los demás. Los dependientes del campo tienen una serie de habilidades sociales que no evidencian fácilmente los independientes del campo. Esto ha sido contrastado con la mayor habilidad de los independientes del campo en los análisis de tipo cognoscitivo y en la estructuración y reestructuración de campos de observación (Witkin y Goodenough, 1976; Díaz-Guerrero, 1991²).

2.1.2.3. Variables culturales

2.1.2.3.1. Premisas Historio - Socioculturales

“Una premisa historio - sociocultural (PHSC) es una afirmación, simple o compleja, pero es una afirmación que parece proveer las bases para la lógica específica de los grupos. Digamos que cuando los miembros de un grupo piensan, su pensar parte de estas afirmaciones propiamente llamadas premisas; que cuando sienten, su forma de sentir podría ser predicada a partir de estas premisas, y que cuando actúan, instrumentarán con acciones estas premisas o sus conclusiones, a menos que ... una fuerza más poderosa, interna o externa, interfiera” (Díaz-Guerrero, 1967^a).

Los constantes trabajos sobre las PHSCs han permitido que éstas se conviertan en un cuestionario que determina hasta qué grado los sujetos individuales están de acuerdo con las premisas tradicionales de la cultura mexicana y hasta qué grado se rebelan a ellas. Además se permite el desarrollo de estudios correlacionales para determinar hasta qué punto el estar de acuerdo o en desacuerdo con las premisas, se refleja en otras áreas de la psicología del individuo, en sus papeles sociales y en un gran número de variables cuantificables de otras ciencias del comportamiento (Díaz-Guerrero, 1972^b).

2.1.2.3.2. Filosofía De Vida

El cuestionario de Filosofía de Vida se desarrolló originalmente bajo el concepto de estilos de afrontamiento. En México, la forma tradicional de enfrentarse a problemas es mediante la automodificación, más que la modificación del medio ambiente. Estas formas de afrontamiento se identifican como activo-pasivas (Díaz-Guerrero, 1991^c; Díaz-Guerrero e Iscoe, 1984).

2.2. LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS: CONCEPTOS GENERALES

Esta teoría concebida y desarrollada por Ludwig Von Bertalanffy (1991), puede ser relacionada tanto con los organismos vivos como con las organizaciones sociales. El impacto de esta teoría en la vida contemporánea se debe, sin duda, a la posibilidad de discernir y actuar ante los fenómenos de manera sistemática y holística, opción que rompe con la tradición analítica de los especialistas. Sistematiza el paralelismo de principios cognitivos generales en diferentes campos de la actividad científica y social.

En el sentido estricto, no es una teoría formal (teoría axiomática), aunque se vale en su desempeño de algunas teorías formales. Además contiene conceptos, hipótesis, principios metodológicos, técnicas de cómputo y otras particularidades que no pertenecen a una teoría formal.

La Teoría General de Sistemas (TGS) es una nueva perspectiva, un nuevo paradigma, un nuevo principio axial con el que el hombre se relaciona con el universo, de tal forma que éste adquiere una nueva configuración. Así entendida, la TGS se considera como una forma de pensar, una manera de mirar el mundo y una metodología o una herramienta de la investigación científica cuya finalidad es lograr la unidad en la diversidad. La TGS pretende la simplificación de la complejidad del conocimiento actual, derivada de la multiplicidad de feudos disciplinarios, y la creación de un lenguaje común que permita la comunicación entre todos ellos (Hernández, 1989). Estos dos grandes propósitos permitirán un avance sustantivo de las disciplinas al evitarse la multiplicidad de esfuerzos.

El enfoque sistémico en la instrucción tiene dos características: estriba en un punto de vista particular respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje y utiliza una metodología para diseñar sistemas de aprendizaje que comprende procedimientos para planear, diseñar, operar y evaluar el proceso de manera total. Está dirigido a alcanzar objetivos específicos y se basa en la investigación sobre el aprendizaje y la comunicación humana. La aplicación de esta metodología producirá un sistema de aprendizaje que

dispondrá en forma eficaz de los recursos humanos y no humanos a fin de lograr un aprendizaje efectivo por parte del alumno (Davis, Alexander y Yelon, 1988).

2.2.1. DEFINICIONES

Para Bertalanffy (1991), un sistema es un conjunto cuyos elementos están en interacción. Una serie de definiciones sobre sistema, acuñadas por varios autores, permitirá una comprensión más amplia por los diversos atributos que enfatiza cada uno: "Llamamos sistema a un continuo y limitado conjunto o complejo de partes, elementos, componentes, variables, procesos, objetos, atributos o factores, todos ellos denominados "subsistemas" en mutua interacción y ordenados dinámicamente durante un período de tiempo determinado" (Francia, 1984). "Un sistema es una entidad compleja, formada por partes en interacción adecuadamente coordinadas" (Aracil, citado por Hernández, 1989, pág. 16). "Unidad compleja constituida por muchos hechos con frecuencia diversa sometidos a un plan común o que sirven a un prototipo común. Una agregación o ensamblaje de objetos unidos en interacción o interdependencia regular. Un conjunto de unidades combinado por la naturaleza o por los actos a fin de formar un todo organizado u orgánico. Una totalidad que trabaja ordenadamente" (Walester's Third New International Dictionary, citado por Hernández, 1989). "Conjunto de reglas o principios sobre una materia, enlazados entre sí. Conjunto de cosas que, ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen a determinado objeto. Conjunto de elementos coordinados y subordinados formando unidad, que puede ser de orden real: sistema de fuerzas, planetario, orgánico, de gobierno; o de orden ideal: sistema científico, filosófico; las ciencias no son más que la organización sistemática de los conocimientos; toda clasificación es un sistema" (Alonso, 1991).

Un sistema de aprendizaje es una combinación organizada de personas, materiales, instalaciones, equipo y procedimientos que interactúan para alcanzar el aprendizaje de los alumnos. Esto significa que existe un arreglo intencional de los elementos (no están dispuestos al azar, sino de acuerdo con un plan específico), que éstos son interdependientes (que forman parte de un todo coherente donde cada quién contribuye

en algo para los demás y todas las partes son esenciales y que tiene una meta (es el propósito para el que fue diseñado el sistema).

2.2.2. CARACTERÍSTICAS, PRINCIPIOS Y CLASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS

Los sistemas contienen características estructurales y funcionales. Del primer tipo son las siguientes:

Elementos: Son los componentes fundamentales del sistema. Un elemento es la representación simplificada de alguna característica de la realidad objeto de estudio.

Relaciones entre elementos o redes de comunicación: Los elementos o componentes están interrelacionados. En un sistema no se retienen todas las interacciones entre todos los elementos, sino las más significativas para los fines concretos con que esté laborando el sistema. Las redes de comunicación pueden tener un soporte físico o ser redes o conexiones mentales o abstractas.

Límites y/o interfases: Un sistema puede tener límites precisos o una zona llamada interfase, que lo separa del entorno circundante o de otros sistemas, de tal manera que, sin ambigüedad, se sepa si un determinado elemento o red pertenece o no al sistema.

Las características funcionales de los sistemas son las siguientes:

Flujos: Ya sea de materiales, información o energía que circulan entre variables de estado. Esta circulación se hace a través de las redes de comunicación y cuenta con dispositivos: válvulas o grifos que controlan los diversos flujos.

Redes de retroalimentación (feedback): cadenas de causalidad o influencias circulares entre elementos.

El concepto de sistema es ampliamente usado en la ciencia, sin embargo, y podría decirse que irónicamente, no escapa a la diversidad de usos y significados que le dan diferentes disciplinas. Cada disciplina limita su examen de la realidad a alguna parte y cierto tiempo de interés, segmento que se denomina "el objeto". Dado que las aptitudes de estudio son limitadas, no se puede estudiar al objeto en toda su complejidad, por lo que

sólo se observan o miden valores (no necesariamente magnitudes) de ciertas “cantidades” (componentes o elementos). Cada cantidad se determina en el “espacio” y en el “tiempo”, es decir, se especifica el inicio de las observaciones o mediciones conocido como “punto de partida del sistema”. Una vez determinadas las cantidades a observar o medir, se decide la precisión y frecuencia del registro de los datos, lo que se denomina “nivel de resolución espacio - tiempo”. Un sistema se caracteriza, entonces, por un conjunto de cantidades y por diversas propiedades que determinan las relaciones atemporales (deterministas o estocásticas) entre esas cantidades a un nivel de resolución dado.

El “comportamiento de un sistema” corresponde a una relación atemporal particular definida para un conjunto de cantidades y un nivel de resolución, basadas en muestras de una cierta sucesión. Si el sistema exhibe un comportamiento particular, debe poseer ciertas propiedades que produzcan tal comportamiento y que llamarán “la organización del sistema”. Puesto que, de acuerdo con la definición, el comportamiento del sistema puede cambiar (desde el punto de vista de las relaciones locales), se debe suponer que la organización también puede cambiar. A la parte constante de la organización del sistema se le denomina “estructura del sistema” y a la parte variable “programa”.

Un principio básico pertinente de la TGS es el de obtener una *Nueva imagen del universo y del hombre*: Las imágenes parciales que nos ofrecen las ciencias actuales deben ser integradas. Elementos relevantes de esa imagen global serían los siguientes:

1.*Principio de la complejidad*: aspectos diferentes de una misma realidad son complementarios. Este principio es de especial aplicación en las ciencias humanas y en la teoría de la información.

2.*Principio de la incertidumbre*: no es posible obtener un conocimiento total de ningún sistema físico, por lo que es imprescindible proceder en el ámbito humano a una selección optimada de las variables principales a fin de adoptar decisiones eficaces.

3.*Principio de la multicausalidad*: las relaciones sistémicas e intrasistémicas pueden considerarse como el resultado conjugado de muchas causas susceptibles de definición y hasta cierto punto de medición.

4. *Principio de pervasividad*: El comportamiento de cada componente o de cada subsistema se difunde por el sistema entero, con distinta intensidad según sean los canales, condicionamientos, retardos y distancia de los procesos.

Finalmente, sobre la clasificación de los sistemas, estos pueden clasificarse desde puntos de vista diferentes, dependiendo de los propósitos.

Como puede verse, la TGS fortalece el punto de vista de la interdisciplinariedad y de la causalidad múltiple y, además, ayuda a pensar metódicamente sobre la posible importancia de distintas variables: "...se trata de mostrar que la diferencia no reside en criterios separados sino en la integración." (Von Bertalanffy, 1991, pag. 228).

2.3. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

El papel más amplio que desempeñan las instituciones de educación superior en el medio cultural es su función socializante: transmiten la cultura existente y las creencias que ayudan a legitimar el sistema político en una sociedad, además ejercen influencia sobre otras elites (en los gobiernos, las iglesias, las empresas o los medios de comunicación masiva), a través de su control de la educación formal, y al ayudar a producir los recursos ideológicos y culturales que requieren las diversas colectividades. En México se reconoce la importancia de la Universidad en el proceso de socialización de los futuros líderes.

En un análisis muy detallado, Camp (1988), señala que el sistema educativo es también crítico para la vida intelectual porque habitualmente socializa al tecnócrata y al futuro intelectual en ciertos valores universales. Muy importante entre estos valores es el concepto de que todos los problemas del proceso educativo deberán abordarse de acuerdo con cierto tipo de criterios impersonales, pero en el contexto mexicano, si bien se enseñan estos valores, también están presentes otros valores personalistas. El conflicto entre la cultura latina y los valores culturales norteamericanos está visible en el ambiente universitario, donde existe una situación paradójica en la que son objetivas las construcciones metodológicas orientadoras mientras que los valores personales no lo son. En las culturas latinas el papel de la Universidad es diferente del que suele observarse en Estados Unidos: cuando el ambiente universitario imita al modelo educativo norteamericano, crea una atmósfera ambivalente y extranjera para la socialización de los tecnócratas y futuros intelectuales.

Además, Camp observa que son los universitarios graduados que controlan la administración de la Universidad, y especialmente los intelectuales, los que tienden a actuar como una influencia conservadora sobre la definición del papel de la Universidad. Aunque muchos radicales desearían la expansión del acceso a la Universidad, la mayoría de los intelectuales mexicanos, y los políticos que controlan los presupuestos de las universidades

públicas, se preocupan mucho por la posible declinación de la calidad de los estudiantes, aseverando que a esto contribuyen tanto el tamaño de la población estudiantil como la calidad de los profesores, por lo que frecuentemente afirman, pero no oficialmente, que:

“... si tuviéramos que escoger, sería preferible que pocas personas se educaran bien y no que todas se educaran moderadamente bien...”¹.

La complejidad del sistema se puede observar en las dificultades que tienen los propios directivos de las instituciones en identificar sus responsabilidades, roles, orientaciones y políticas (Giametti, 1990), así como en la interpretación de estatutos y normas (Astin, 1991^a) y la consecuente operación de políticas (Mingle, 1989), programas (Crump, 1993) y todo tipo de proyectos (Bernowski, 1991; Carothers, 1992; Harray Baggett (Eds.), 1992). Astin (1992) y Wilshire (1990) atribuyen ésto a la crisis de valores. Para Astin los valores explícitos son modificados por los valores actuales que motivan las decisiones y políticas y sugiere que la mejor reforma es la de hacer coincidir ambos sistemas de valores.

Un estudio reciente (Bensimon, 1990), valora la congruencia entre la autodescripción como líderes de 32 presidentes (directores generales y rectores) de universidades y colegios norteamericanos y las descripciones que proporcionan de ellos los directores y jefes del *campus* (jefes de oficinas académicas, presidentes administrativos y presidentes de una academia de facultad, senado o unión). La congruencia se determinó por la identificación y comparación de las estructuras dominantes (burocrática, colegial, política y simbólica) implícitas en las autodescripciones de los presidentes y de las descripciones que hacen los directores de *campus*. Se encontró que la congruencia perceptual entre los presidentes y sus directores de *campus* está mediada por la estructura burocrática. Las características asociadas con una orientación burocrática pueden ser tan dominantes que de hecho forman parte de las autodescripciones de los presidentes mientras que las cualidades colegiales o simbólicas pueden ser imperceptibles para cualquier observador del *campus*.

¹ Eliot, citado por Camp, 1988, pag. 226

Darling e Ishler (1992), argumentan que el liderazgo no es inherente en las posiciones administrativas y que un efectivo líder administrativo a cierto nivel puede muy bien fracasar en otro nivel si no se hacen los ajustes necesarios. El liderazgo se ubica como un área multifacética de análisis e interés. Un liderazgo efectivo se describe como un proceso recíproco en que los líderes administrativos y los profesores se influyen mutuamente.

En un estudio descriptivo por encuesta sobre roles, desarrollo profesional, trabajo y responsabilidades de los asociados y asistentes del decano, sobresale la satisfacción en el trabajo y la necesidad de capacitación en administración en Educación Superior (Applegate y Book, 1989).

2.3.1. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: PERSPECTIVAS Y MÉTODOS

Hablar de la calidad de la educación implica tratar globalmente con el complejo universo de la educación. Esta tarea requiere precisar y delimitar los conceptos de calidad y de educación, ambos bastante amplios (McCormick, 1993). Este apartado tratará someramente de la calidad que, en general, se refiere a la educación (Axland, 1991; Rinehart, 1993) y, en particular, a la calidad de las instituciones, de la organización escolar, de los maestros, de los alumnos, del *currículum* (Stake, s/f), de las instalaciones (Keller, 1992), del aprendizaje, y otros (Astin, 1993).

El concepto de calidad de la educación no es unívoco (Backer, 1991^b; Hiam, 1993; Pettegrew, 1992; Rothkopf, 1995) -aunque Astin (1991^b) asegura que existe un considerable acuerdo entre el personal académico- dado que sus interpretaciones y significados parecen depender de factores diversos, desde los enfoques teóricos con que se aborde, de la extensión con que se trate, de la postura pedagógica o educativa, del lugar de que se observe, incluso de la situación económica y política del país y de los intereses (Arredondo Galván, 1982; ANUIES, 1984).

2.3.2. TIPOS DE EVALUACIÓN

En lo que se refiere a la medición de la calidad universitaria (Carrión y Fernández, 1989; CONAEVA, 1991; CIEES, 1991; Rueda y Nieto (comps.), 1996), ya sea por la ausencia de consensos, por el uso de metodologías inadecuadas o por ambos, tanto Arredondo (1991^b) como Astin (1991^b) plantean que se obstaculiza la tarea de la evaluación (Weiss, 1983) y la consecuente planeación.

Para Astin, las evaluaciones tradicionales no son adecuadas y las clasifica como: nihilistas, del prestigio, de los recursos (incluye la competencia de los profesores), de los productos, del valor agregado (ver cuadro 1). Propone una forma de evaluación basada en la realización de actividades que permitan a las instituciones la retroalimentación de lo que realmente está pasando con sus alumnos.

Cuadro 1: Evaluaciones tradicionales: Características y consecuencias sobre la calidad

Nihilista	<i>No acepta que se pueda evaluar</i>	Ninguna
Del prestigio	<i>Consenso de opiniones</i>	Creen que con mayores recursos será mejor el aprendizaje: buscan la acumulación de recursos más que el empleo eficaz de éstos
De los recursos	<i>Profesores capacitados y prestigiosos, abundancia de medios y estudiantes brillantes</i>	
De los productos	<i>Identificación de estudiantes reconocidos por agencias externas</i>	Evaluar solo a los egresados no proporciona información sobre la contribución institucional
Del valor agregado	<i>Capacidad de la institución para influir favorablemente en el desarrollo intelectual y personal de sus alumnos</i>	Recolección de datos complejos y Potencialmente cuestionables de la trayectoria estudiantil

El enfoque nihilista no acepta que pueda haber una forma de evaluar la calidad de la educación. Los académicos tienen una idea confusa de la calidad y consideran que la variedad y complejidad de las actividades, orientaciones y productos universitarios plantea problemas metodológicos insuperables.

La estimación del prestigio es quizá la manera más directa de evaluación, dado que se apoya en el consenso de opiniones. En este sentido, la calidad es lo que la gente cree

que es. El prestigio, en particular el relacionado con la selectividad de las instituciones, tiende a la estabilidad prolongada y obviamente, se refiere a un pequeño grupo considerado como las mejores instituciones. Este consenso existe tanto entre los educadores como entre los estudiantes destacados que lo demuestran al elegirlos.

La ponderación de los recursos es quizá la variable más acudida por los educadores cuando tienen necesidad de realizar evaluaciones operativas de calidad académica. Consiste en equiparar calidad con los recursos con que cuenta la institución: profesores capacitados y prestigiosos, abundancia de medios y estudiantes brillantes. Estos tres tipos de recursos han sido los que tradicionalmente aportan la base empírica para acreditar la reputación institucional. La competencia del profesorado se determina sobre el porcentaje de aquellos que poseen un doctorado y su prestigio se valora mediante las publicaciones de reputación en determinada disciplina; la riqueza institucional se aprecia de acuerdo con distintos criterios: dotaciones, gasto por estudiante, planta física, fondos para investigación, existencias bibliotecarias, remuneración de los docentes, proporción estudiante - profesor y otros. De los estudiantes se considera la selectividad, entendida como la capacidad académica media de los alumnos de primer año, de acuerdo con los puntajes que obtienen en los exámenes de admisión. La selectividad tiene entonces una doble función en la evaluación de la calidad pues puede ser un indicador del prestigio de la Universidad y una medida de sus recursos.

La estimación de los resultados se ha hecho un método muy popular de evaluación de calidad institucional. La argumentación consiste en que no importa qué tan prestigiosa o rica sea una institución, lo importante es la calidad de sus productos. Se basa en la identificación de estudiantes que son reconocidos por agencias externas, los que son becados para estudios de posgrado y los que continúan cursos de doctorado. También se han utilizado las estadísticas sobre tasa de retención de pregraduados y las remuneraciones de los egresados. Una objeción importante a este método es que estas mediciones, por sí solas, no reflejan necesariamente información sobre los efectos o la *eficacia de la institución y que dependen más de la calidad original de los alumnos admitidos que de lo que la institución es capaz de hacer por ellos.*

El método del valor agregado considera que la verdadera calidad consiste en la capacidad de la institución para influir favorablemente en sus alumnos, es decir, establecer diferencias positivas en su desarrollo intelectual y personal.

El análisis sobre las causas de falla de las evaluaciones tradicionales lleva al planteamiento de si el método refleja realmente lo que se entiende por calidad y si en algo contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Una respuesta sencilla es “no” para los cinco enfoques: el nihilista no lo asume, niega la posibilidad de evaluaciones válidas. Los de prestigio y recursos se pueden considerar juntos pues, aunque son conceptualmente diferentes, ordenan a las instituciones en categorías jerárquicas similares y algunas idénticas: Afirman, con bases empíricas y pruebas escasas muy débiles e imprecisas, que con mayores recursos será mejor el aprendizaje; son restrictivos, dado que los recursos como alumnos brillantes y maestros prestigiosos son limitados, además de que su distribución es sesgada; finalmente, los esfuerzos de los administradores se concentran en la acumulación de recursos más que en el empleo eficaz de éstos para fomentar la calidad. Estos supuestos parecen dominar en las mentes de los que formulan las políticas y gobiernan.

El defecto más importante de la evaluación de los productos es que, dado que las características de los egresados dependen estrechamente del tipo de estudiante que ingresa, evaluar solo a los egresados no proporciona información sobre la contribución institucional.

Sobre el enfoque del valor agregado sus limitaciones se refieren al hecho de que requiere la recolección de datos complejos y potencialmente cuestionables de la trayectoria estudiantil, por lo que demanda demasiado tiempo, es oneroso y quizás causará escisiones.

Del concepto de calidad en Educación Superior, Arredondo Galván (1982, págs. 43-52) sostiene que existen componentes ideológicos, personales, institucionales, y que son parte indisoluble de la calidad institucional los rasgos psicológicos que significan

calidad personal, mismos que relaciona con calidad de vida y con los condicionamientos de la vida social, cultural, histórica. Entre estos resalta conciencia ética, integridad -que supone consistencia entre la manera de pensar y de vivir-, el respeto a las personas, la capacidad de convivir en comunidad, la inteligencia, la apertura al conocimiento, la curiosidad intelectual, la disposición a aprender, el equilibrio emocional y la capacidad para producir obras de calidad.

Dice también que la conceptualización de calidad de la educación y el discurso oficial deben ser analizados, pues lo que parece obvio representa el tipo de expresiones que Bachelard llama del “sentido común” y señala como obstáculo epistemológico que hay que salvar para llegar al conocimiento. De este tipo son algunos indicadores de calidad, tales como: la relación profesor - alumno; la proporción de maestros con posgrado; la escolaridad de los profesores; la proporción de maestros de carrera; exigencias de dedicación y prerrequisitos de los programas académicos; apoyos docentes; el costo; los métodos; el tipo de organización institucional; el aprovechamiento escolar, niveles de reprobación o deserción; el tamaño de la matrícula, la politización de profesores y estudiantes. Estos y otros aparecen en los documentos oficiales de políticas de planeación y educación en México.

2.3.3. ENFOQUES TRADICIONALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD

Los sistemas de pago al mérito que gratifican a los académicos por la calidad de su trabajo, les da un incentivo para trabajar duro y permanecer en sus instituciones. Sin embargo, hay mucha divergencia en los sistemas de pago y en las características del trabajo que premia (Blum, 1989; Scriven, *s/f*, págs. 334 – 371; Patton, 1980; Schrof, 1993). Basta observar que los indicadores de calidad establecen estándares de cantidad (Ortiz Vera, *s/f* y Ortega, 1979): Cuántos artículos publicados, cuantas referencias a sus trabajos, cuántos premios recibidos... Críticas a los sistemas de gratificación refieren que si Arquimides, Newton, Einstein y Planck, por ejemplo, se hubiesen sometido a éstos, seguramente hubieran tenido serias dificultades (Madison, 1991; Mooney, 1991^a y 1991^b), por lo que si evaluamos a los sistemas de evaluación, estos saldrán reprobados (Mercer, 1993).

En México, los sistemas de financiamiento gubernamental, apoyos para equipo, becas y otros recursos se obtienen mediante la demostración de haber alcanzado o mantenido los estándares oficiales. Funcionan como gratificaciones al mérito institucional. Sin embargo, dentro de la literatura especializada nacional encontramos que, aunque se reconoce que algunas de las instituciones de Educación Agrícola Superior sí contienen los estándares señalados por la SEP, ANUIES y otros organismos oficiales, y frecuentemente con mucho más que otras *instituciones prestigiosas, sin mayor argumentación, no se les considera de calidad (Martínez Rizo, 1991)*. La pertinencia o no de los indicadores es cuestionada, pero las investigaciones se limitan a comparaciones estadísticas descriptivas. Un estudio posterior (Moreno Cedillos, 1993), donde se hace una réplica metodológica del trabajo de Martínez Rizo, pero sin eliminar a las instituciones de educación agrícola superior, plantea la necesidad de hacer estudios de investigación que permitan determinar la pertinencia de los indicadores, la naturaleza de éstos y su validez, ya que consistentemente, con los indicadores utilizados (categoría de los profesores, relación maestro/alumno) los primeros lugares los ocupaban las *instituciones de educación agrícola superior (anexo 1)*.

Lo anterior y estudios sobre la percepción de eficacia de los maestros en la perspectiva de los estudiantes y las necesidades institucionales, prepararon el camino para diseñar una evaluación que buscara hacer intervenir variables que han sido propuestas como importantes (Johnstone, 1981; CIEES: Comité de Ciencias Agropecuarias, 1994), pero no han sido investigadas (House, 1978), por lo que su presencia y ponderación dentro de los actuales modelos de evaluación no existe o no es adecuada para desarrollar un modelo específico de evaluación (Rothkopf, 1995).

3 METODOLOGÍA

3.1. PROBLEMA

Dado que las apreciaciones y los significados que las diferentes personas y grupos de personas dan a sus experiencias, a los conceptos, a sí mismas y a otras, varían dependiendo de sus diferencias individuales y culturales y puesto que estas diferencias se pueden determinar ¿Se podrán identificar determinantes de la sociocultura del personal académico de instituciones de educación superior que poseen altos indicadores de calidad y contrastarlos con los de instituciones con bajos puntajes en sus indicadores de calidad?

3.2. HIPÓTESIS

Puesto que este estudio tiene como marco de referencia a la Teoría General de Sistemas, conviene hacer unas reflexiones sobre la metodología para evaluar un sistema (Cortés y Ruiz, 1998):

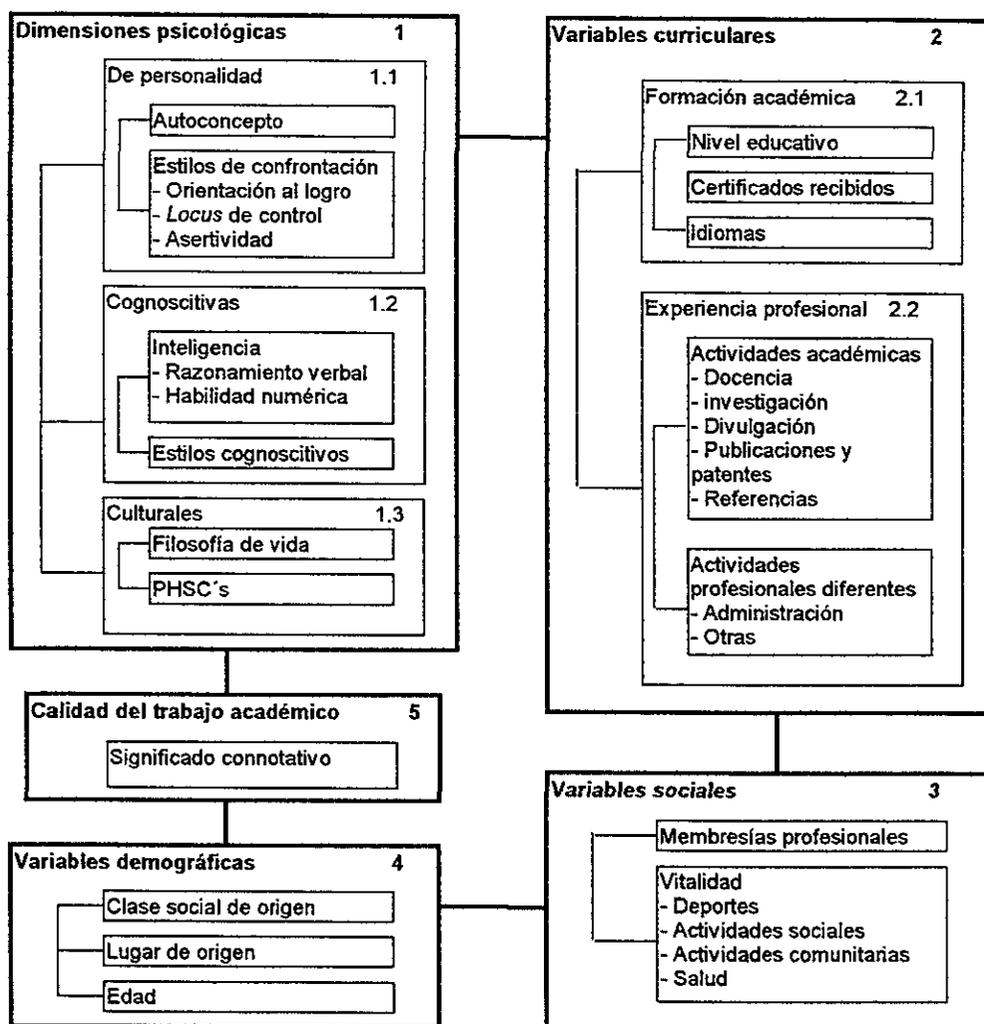
- a) Un sistema no tiene “voz propia”, es decir para medirlo solo se tienen dos aproximaciones: la medición individual a cada elemento del sistema o la observación externa y global del comportamiento del sistema.
- b) Cuando se opta por la evaluación de cada elemento del sistema se requiere medir todas aquellas variables individuales que intercorrelacionadas entre si puedan representar isomórficamente una variable del sistema.

Esta investigación evalúa todas aquellas variables de los individuos que la bibliografía ha reportado como relevantes en la calidad de la educación superior y, a partir de ellas, se generó un modelo hipotético de sus posibles relaciones. Se presenta enseguida un cuadro de los subsistemas hipotéticos de estas variables psico - socioculturales que pudieran explicar la calidad de la educación agrícola superior en México (ver cuadro 2). Lo anterior sitúa a esta investigación en el tipo descriptivo correlativo en el que “...no se formulan

hipótesis específicas sobre la influencia de los diversos factores, sino que se procuran identificar todos los factores que pudieran incidir en la relación e incluso algunos que no lo harán..." (Dickinson, 1986; pág. 50.)

Cuadro 2

SUBSISTEMAS HIPOTÉTICOS DE VARIABLES PSICO-SOCIOCULTURALES IMPORTANTES EN LA DETERMINACIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR



La investigación de este tipo requiere de un análisis multivariado que, aplicado a este conjunto complejo de factores cuantificables que actúan entre sí, permita determinar la fracción de la variación numérica de cada factor que se explica conforme a la variación en todos y cada uno de los demás factores. Dadas las características de las variables y del modelo, esto es, de la red total de relaciones posibles, era posible esperar que, en lo particular, algunos de los coeficientes de correlación ajustados por regresión múltiple difirieran significativamente, como los relativos a las variables curriculares, mientras que los modelos de calidad que se encontrasen para cada uno de los grupos difirieran en estructura general, como sería en el caso de dimensiones psicológicas.

El modelo es hipotético y se planteó esperando que los resultados de la investigación permitirían, en el futuro, desarrollar un modelo de la importancia jerárquica de las variables.

3.3. MUESTRA

Se trabajó con un total de 106 académicos provenientes de dos grupos de los polos extremos de calidad institucional, de acuerdo con los criterios tradicionales (Hanel del Valle y Taborga, 1992), el grupo 1, del extremo bajo de calidad, con N = 54 por muestreo por cuota y el grupo 2, del extremo alto de calidad, con N = 52 por muestreo aleatorio simple. En la siguiente gráfica se pueden observar algunas de sus características demográficas, como edad, sexo (H, M) y procedencia familiar (rural, urbano):

Características de la muestra

	Edad X	Sexo		Lugar de origen		N
		Hombres	Mujeres	Rural	Urbano	
I. Baja	38.5	48	6	39	15	54
I. Alta	43.6	38	14	20	32	52
Total	40.9	86	20	59	47	106

La fracción de muestreo para la institución grande puede considerarse pequeña, pero para las instituciones pequeñas, fue casi un censo. En el primer caso, el encontrar diferencias significativas representa diferencias conceptualmente muy grandes. Al hacer comparaciones entre muestras pequeña y grande, la media armónica¹ entre los tamaños de muestra tiende hacia la muestra más pequeña.

Con variables cuantitativas una muestra de 50 Ss por grupo, para la comparación de las medias, a través de contraste t de Student, proporciona una magnitud de efecto grande (large size effect): $d = 0.8$ con confiabilidad del 95% y potencia² del 90%. Con este tamaño de muestra, sólo se pueden detectar diferencias entre las medias de las variables cuantitativas que excedan 0.8 unidades de desviación estándar. 100 Ss, en el cálculo de correlaciones, proporcionan una magnitud de efecto mediana (medium size effect), con una confiabilidad del 95% y potencia del 90%, esto significa que solamente se consideran como correlaciones significativas aquellas > 0.30 . Al comparar proporciones entre las instituciones, con una muestra de 50 sujetos por grupo, cualquier diferencia mayor a 13% (en este caso) es significativa (Cohen, 1977).

3.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS

En seguida se mencionan las variables de cada subsistema y las formas como se midieron. Los instrumentos utilizados se seleccionaron con un primer criterio de haber sido etnopsicológicamente generados. En el apéndice se reproducen los instrumentos. En el cuadernillo se omitió el nombre de la prueba, substituyéndose por "Cuestionario 1, Cuestionario 2,... Cuestionario 12". Solo la prueba de Figuras Ocultas se aplicó en su formato original.

¹ Promedio armónico, es el que expresa el comportamiento conjunto de dos o más elementos o Ss (tamaños de muestra en este caso).

² Probabilidad de no cometer el error tipo II: decir que no hay diferencias cuando en realidad sí existen.

3.4.1. DIMENSIONES PSICOLÓGICAS

3.4.1.1. Variables de personalidad

3.4.1.1.1. El Autoconcepto

La escala multidimensional de evaluación del autoconcepto de La Rosa y Díaz Loving (1994) se utilizó en forma parcial, pues sólo se aplicaron los 26 reactivos de mayor peso factorial.

3.4.1.1.2. Los Estilos de Afrontamiento

3.4.1.1.2.1. La Orientación al Logro

La orientación al logro se evaluó con la escala, multidimensional desarrollada por Díaz Loving, Andrade y La Rosa (1989).

3.4.1.1.2.2. El Locus de Control

Se utilizó la “Escala de Locus de Control” desarrollada por La Rosa (1986).

3.4.1.1.2.3. La Asertividad

De la escala multidimensional de asertividad para empleados que desarrolló Flores Galaz (1994), se utilizaron los 15 reactivos de mayor carga factorial.

3.4.1.2. Variables cognoscitivas

3.4.1.2.1. La Inteligencia

Para el interés del presente trabajo se utilizaron como medidas de inteligencia las subescalas de significado de palabras, selección lógica, problemas aritméticos y analogías (abstracción) de Terman – Merrill.

3.4.1.2.2. Estilos Cognoscitivos

La Prueba de Figuras Ocultas de Witkin se utilizó para evaluar los estilos cognoscitivos de los sujetos de la muestra de este estudio.

3.4.1.3. Variables culturales

3.4.1.3.1. Premisas Historio - Socioculturales

Por considerarse, hasta el presente, la forma más sistemática a través de la cual se han estudiado las características psicológicas de los mexicanos, se aplicó el cuestionario de PHSC de Díaz-Guerrero (1972).

3.4.1.3.2. Filosofía De Vida

Se utilizó el cuestionario de Filosofía de Vida de Díaz-Guerrero (Díaz-Guerrero e Iscoe, 1984). Tanto éste como el de las PHSC, son instrumentos sensibles a aspectos tan abstractos como los cambios históricos y geográficos y, dado que miden las formas de afrontamiento siguiendo un modelo cultural, algunos reactivos no se distribuyen normalmente.

3.4.2. VARIABLES CURRICULARES

El conjunto de variables de este subsistema se distribuyeron en dos grupos: los relativos a la formación académica de los sujetos y los correspondientes a la experiencia profesional. Ambos bloques son tradicionalmente considerados como los indicadores del desempeño académico laboral, por lo que los reportes verbales de los sujetos fueron validados y complementados con una entrevista.

Para el propósito del presente trabajo, la entrevista conductual cumplió con las siguientes funciones importantes: permitió la evaluación directa y suficientemente adecuada de la conducta verbal de las personas conforme con su propia cultura o subcultura; reunió información sobre pautas de comportamiento y conducta encubierta;

sobre las historias filogenética y ontogenética de los sujetos; se conocieron datos relevantes e idiosincrásicos, sirvió como ambiente para establecer una relación con los sujetos y permitió enterarnos rápidamente sobre la conducta objetivo de los sujetos, conforme a su propia jerarquía de reforzadores (Villarreal, 1981).

3.4.2.1. Formación Académica

El perfil académico del personal junto con la existencia y cobertura de programas de actualización docente, son los indicadores que conforman uno de los actuales criterios más importantes para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior. Prácticamente todas las instituciones tienen exigencias mínimas de nivel educativo dentro de sus políticas de ingreso, así como de idiomas y certificaciones de otras habilidades como mecanismos de promoción y permanencia del personal académico.

3.4.2.2. Experiencia Profesional

Este segundo bloque del subsistema se refirió a la experiencia del personal académico en actividades consideradas como las propias del quehacer cotidiano institucional, y de los indicadores sobre las habilidades específicas de su disciplina, o de productividad académica. También se consideró la experiencia en áreas diferentes a las disciplinarias.

Los datos se recabaron mediante un cuestionario con formato diseñado *ex-professo* para la evaluación curricular.

3.4.3. VARIABLES SOCIALES

Son las actividades que realizan los miembros del personal académico dentro de su grupo cultural, no necesariamente el mismo que su medio profesional.

3.4.3.1. Membresías profesionales

Se refiere al reconocimiento que los grupos profesionales confieren al desarrollo y

desempeño de actividades profesionales. Se recabó la información mediante el instrumento de evaluación curricular.

3.4.3.2. Vitalidad

Con este conjunto de variables se identificó el tipo y nivel de actividades que dedican tanto a sí mismos como persona física, como a establecer lazos con su comunidad. Se trata de actividades de desarrollo personal - social que difícilmente se valoran en los medios profesionales. De hecho no existe información previa sobre el posible impacto que pudieran tener, especialmente la variable salud, en el desempeño profesional. Aquí estas variables fueron medidas mediante cuestionario y entrevista conductual.

3.4.4. VARIABLES DEMOGRÁFICAS

La clase social de origen, el lugar de origen y la edad son otro grupo de variables de interés de este estudio que permitieron describir, si bien someramente, aspectos relativos a las características demográficas de los integrantes de la muestra, para buscar el establecimiento de puntos de comparación entre los grupos de las instituciones de la muestra, además de las meramente relativas a su actividad.

Dado que las variables sobre ocupación y escolaridad son determinantes para el índice de posición o clase social, era irrelevante pretender que esta influyera de alguna manera sobre los datos de los dos grupos de la muestra que, por definición, son homólogos. Sin embargo, no necesariamente era el mismo criterio para su origen familiar y quizá tampoco para sujetos de edades diferentes.

Para obtener esta información se utilizó el cuestionario de evaluación curricular y para determinar la posición social se utilizó el índice de clase social desarrollado por INCCAPAC y el Dr. Calatayud *et al* (1974), del Instituto de Ciencias Sociales de la UNAM (anexo 4).

3.4.5. SIGNIFICADO CONNOTATIVO DEL CONCEPTO DE CALIDAD ACADÉMICA

En este trabajo se utilizó el DS pancultural para obtener el significado connotativo de calidad del trabajo académico. Se aplicó a los estímulos de: “Educación superior”, “Excelencia académica”, “Alumno”, “Productividad académica”, “Infraestructura y presupuesto” y “Mi institución”. El valor escalar de los factores del DS se tomó como variable dependiente.

3.5. DISEÑO

Se trabajó con un diseño correlacional multivariado de dos grupos, donde las presupuestas variables independientes son las indicadas en el cuadro 2 y la variable dependiente es compleja. Esta fue predecible en cada una de las instituciones extremas en calidad y, una vez determinada esta predicción, se aclararon las variables independientes que mejor discriminan entre una institución y la otra. Algunas de esas variables independientes fueron idénticas para ambas instituciones y otras no. A partir de las dimensiones idénticas se determina hasta qué punto la hipótesis inicial de diferencias entre ambas se ratifica o se rectifica. La gran cantidad de variables independientes consideradas en este estudio es lo que permitió una aproximación real al fenómeno, al tiempo que se obtuvo una mayor cantidad de información que, en este caso, es especialmente relevante, dada la *interfuncionalidad existente entre las diferentes variables en observación* (Arнау Grass, 1981 y 1984).

3.6. PROCEDIMIENTO

Se hizo la identificación de las instituciones de Educación Agrícola Superior de los extremos en términos de calidad institucional, de acuerdo con los criterios de evaluación que contempla la SEP y la ANUIES: relación maestro/alumno, categoría del personal

académico, porcentaje de profesores con posgrado, instalaciones y equipo, laboratorios, bibliotecas, servicios de apoyo estudiantil (Robles Galindo y Suárez, 1996; anexo 2). Una vez identificadas las instituciones, se seleccionaron completamente al azar, en la lista de nómina, a 60 maestros de la institución de educación agrícola superior que representó el extremo superior de calidad. A cada uno de los sujetos seleccionados se les envió un oficio explicativo sobre el motivo del trabajo como el de su inclusión en la muestra, se les agradecía su participación y se les informaba del lugar, fecha y hora de la sesión. Se consiguieron datos de 52 sujetos. Respecto al resto de la muestra, no fue posible identificar a una institución única en el extremo bajo del continuo de calidad, dado que en ninguna de las instituciones del noreste del país -aspecto importante para asegurar la semejanza del contexto sociocultural de los sujetos- se encuentra una cantidad de profesores suficiente, por lo que la muestra del extremo inferior del continuo de calidad se obtuvo por cuota, con 54 maestros pertenecientes a tres instituciones de educación agrícola superior. En estas instituciones se solicitó a los directores que citaran a sus profesores y se les envió un oficio semejante al citado arriba.

A cada uno de los sujetos de ambos grupos les fue administrada la batería descrita párrafos arriba. Posteriormente se completó la información mediante una entrevista conductual, lo que permitió evaluar los reportes verbales, su comportamiento y los nexos existentes entre ambos.

La evaluación de los *currícula vitarum* proporcionó la información sobre las variables curriculares, las variables sociales y datos para la determinación de los índices de clase social.

El trabajo de campo se inició en la institución del extremo alto de calidad. Ahí se contó con el apoyo de tres psicólogos para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente se trabajó en las otras tres instituciones de esa zona geográfica. Se realizaron un total de ocho sesiones grupales con una duración de 2 hrs. cada una y después se requirió a los profesores para una entrevista individual con una duración promedio de 15 mins. También se entrevistó a los responsables de la información sobre

recursos y datos descriptivos de cada una de éstas con el propósito de obtener información sobre los recursos y caracterización de las instituciones (anexo 2).

Tanto el orden de presentación de los cuadernillos -el azul (Witkin) y el negro- como el de los cuestionarios (del cuadernillo negro) se varió aleatoriamente, salvo el DS (cuestionario 5) que siempre se dejó hasta el final. Las cuatro escalas del Terman se presentaron siempre en forma sucesiva, tal como aparecen en el cuadernillo, y su variación en el orden de presentación fue como unidad.

Sobre los instrumentos, la entrevista permitió recabar más fácilmente la información sobre aspectos curriculares, ya que en el cuestionario los espacios son insuficientes cuando los profesores tienen varias experiencias en cualquiera de los apartados. Estos espacios sirvieron para indicar el tipo de información que se requirió por cada evento o experiencia. Algunos profesores proporcionaron un ejemplar de su *currículum vitae*. Sobre los demás cuestionarios, sólo se recibió eventualmente la pregunta, en el DS, sobre si la respuesta se refería a cómo ellos creen que debiera ser o cómo ellos creen que es actualmente. Con frecuencia, al terminar de responder a los cuestionarios, los comentarios de los profesores fueron de complacencia: “qué bueno que les interesa saber lo que pensamos los profesores”, “nunca me habían preguntado esto ¿porqué no lo habían hecho antes?”, “esto es muy bueno”, etc.

3.7. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

El modelo hipotético que se ha planteado, representado como un conjunto de *construcciones o variables relacionadas en forma sistemática y de cierta manera unas con otras*, requiere, para su prueba, de métodos multivariados (Hawkins, 1982; Kerlinger, 1985; Dickinson, 1986; Tabachnick y Fidell, 1989; Morrison, 1990; Hair y cols., 1995).

Las respuestas pueden organizarse como clases conceptuales, basadas en sus similitudes: mismos resultados, semejanza topográfica y procesos comunes. Un criterio adicional es el de que las respuestas que se asume conforman una clase, se manifiesten

empíricamente como un conjunto. El método típico para determinar tal covariación es el análisis factorial (Tabachnick y Fidell 1989; Buss, 1989 y Dickinson, 1986).

En el caso del presente trabajo, el tamaño de las N's está orientado al análisis correlativo (Bollen, 1986), por lo que se hicieron análisis de regresión múltiple por fases, se obtuvo el coeficiente alfa (Cortina, 1993)³ de cada instrumento y su respectivo análisis factorial, se hizo un análisis de trayectorias (*Path analysis*) por variable y el análisis estructural de cada subconjunto de variables, obteniendo los diferentes modelos estructurales para cada una de las dos muestras (Bentler, 1985; Bentler y Chou, 1987; Loehlin, 1992; Gerbing y Hamilton, 1996).

Dado que este estudio es descriptivo, el establecimiento de los modelos plausibles se hizo a través de análisis de trayectorias. Un análisis de trayectorias puede presentar tres tipos de relaciones: obvias (por la naturaleza de los datos), sobreajustadas y hallazgos nuevos (Bollen, 1989^a; Bentler, 1997).

El análisis estructural se diferencia de otras técnicas multivariadas en el uso de relaciones separadas para cada uno de los grupos de variables dependientes, es decir, estima interrelaciones aisladas pero interdependientes. Los modelos estructurales expresan relaciones entre variables dependientes e independientes aun cuando una variable dependiente sea la independiente en otro subconjunto de evaluaciones (Kaplan y Elliott, 1997).

En análisis factorial sólo se pueden predecir variables a través de un factor, Con modelos de ecuaciones estructurales se puede predecir también al factor a partir de una variable (Raykov y Widaman, 1995; Austin y Calderón, 1996).

³ Discute las suposiciones y el significado del coeficiente alfa. Presenta una demostración con datos hipotéticos y hace recomendaciones sobre su uso.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados de la comparación de los dos grupos de la muestra en cada variable de los cinco módulos del modelo con su respectiva discusión.

Para cada variable se obtuvieron las medidas descriptivas, se obtuvo el coeficiente alfa (Cortina, 1993) de cada instrumento, su respectivo análisis factorial (Tabachnick y Fidell, 1989) y se hicieron análisis de regresión múltiple por pasos (Kerlinger y Pedhazur, 1973). El análisis de los resultados se realizó con el paquete SPSS para Windows, versión 6.1.2 (Norusis, 1995).

Para contrastar las posibles interacciones entre las variables en estudio para cada uno de los grupos, se analizaron las posibles trayectorias (path analysis) que permitieron generar el modelo exploratorio del estudio. Bajo este aspecto la investigación no es comprobatoria, sino descriptiva. En seguida, mediante un análisis lineal estructural (Bentler, 1985; Bollen, y Long (Eds.), 1993; Bentley, 1997), se probó el ajuste del modelo generado por trayectorias para mostrar las diferencias estructurales entre los dos grupos (modelo de ecuaciones estructurales). Ahí se constató si las relaciones encontradas por regresión múltiple formaban un modelo plausible para explicar las relaciones entre las variables en estudio (Loehlin, 1992). Los análisis de trayectorias y lineal estructural se realizaron con Amos, versión 3.6 (w32) (Arbuckle, 1997).

4.1. SIGNIFICADO CONNOTATIVO DEL CONCEPTO DE CALIDAD ACADÉMICA

El valor Alpha de Cronbach para los seis estímulos evaluados mediante el DS, fue de .926. Se realizó un análisis factorial de máxima verosimilitud, considerando una carga mínima de .40 por reactivo y valores eigen mayores de 1. Con estos criterios de restricción se pudo identificar que los tres niveles EPA (Evaluación, Potencia y Actividad) en cada uno de los

seis conceptos evaluados con el DS, cargaban como un sólo factor (ver tabla 1). El instrumento se calificó con una escala de -3 a +3.

Tabla 1. Peso Factorial del DS para cada Estímulo

	Educación Superior	Excelencia Académica	Alumno	Productiv. Académica	Infraestruc. y Presup.	Mi Institución
E	0.86	0.89	0.86	0.88	0.92	0.84
P	0.94	0.96	0.91	0.94	0.91	0.95
A	0.87	0.91	0.89	0.95	0.91	0.81
% de Var	79.6	85.2	79	86	83.6	75.6

Dado que EPA no mostró diferencias para ningún estímulo, los análisis posteriores del DS se realizaron con los valores totales.

Las medidas descriptivas de cada uno de los dos grupos obtenidas para cada estímulo aparecen en la tabla 2. Las medias más altas en cada caso fueron siempre para el grupo alto, pero las diferencias entre los grupos no fueron significativas (Manova con gl 1, 104).

Tabla 2. Estadística descriptiva del Diferencial Semántico

Estímulo	Grupo Bajo (n=53)				Grupo Alto (n=52)				F	p
	\bar{x}	σ	Rango Min.	Rango Max.	\bar{x}	σ	Rango Min.	Rango Max.		
Educación Superior	10.4	14.3	-22	36	12.5	13.8	-18	36	0.396	0.531
Excelencia Académica	11.9	14.1	-12	36	13.2	15.1	-22	34	0.059	0.809
Alumno	10.2	12.6	-14	36	12.7	12.0	-10	36	0.907	0.343
Productividad Académica	10.1	14.4	-23	36	11.4	16.2	-26	36	0.088	0.768
Infraestructura y Presupuesto	3.1	17.5	-33	36	6.4	15.7	-32	36	0.896	0.346
Mi Institución	11.9	13.0	-14	36	12.6	14.2	-34	36	0.013	0.910

En un estudio tradicional, con esta información se estaría terminando el análisis con la conclusión de que ambos grupos manifestaban una tendencia a diferencias mínimas no significativas. Sin embargo, para el propósito de este trabajo, las diferencias esperadas entre los grupos son a nivel estructural y no sólo en el plano cuantitativo de comparación de medias. Por lo anterior se pasó a la construcción de un modelo, por medio de análisis de trayectorias y prueba de los modelos lineales estructurales de cada grupo (Bollen y Long (Eds.), 1993; Loehlin, 1992), a partir de las regresiones múltiples encontradas.

Las regresiones se calcularon utilizando el método de pasos hacia atrás, con el criterio para ingresar una variable al modelo de $\alpha=0.01$ y para egresarla de $\alpha=0.02$. Ajustando las trayectoria obtenidas con el criterio de máxima verosimilitud se obtuvieron los modelos recursivos ajustados para cada uno de los grupos. Los pesos de regresión estimados de las variables (que corresponden al valor estándar de β), el error estándar de β (ES), la razón crítica (RC) como criterio de significancia (el cual se distribuye como calificación z, esto es que, usando un nivel de significancia de .05, cualquier RC mayor a 1.96 será considerada como significativa). Los parámetros de ajuste del modelo (Bentler, 1990; Bollen, 1989^b) son: la razón de χ^2/gf (CMIN/gf) < 2 , % de ajuste AGFI, ajuste por mínimos cuadrados (RMSEA) $< .09$ y el valor de p restricta (p close), se describen en la tabla 3, con su respectiva representación gráfica (fig. 1):

Tabla 3. Valores del Modelo Estructural del Diferencial Semántico del grupo Bajo.
(n = 53), $\chi^2(9) = 11.16$; p = 0.265

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Alumno	←	Educación Superior	0.628	0.095	5.817*
Infraestructura y Presupuesto	←	Alumno	0.746	0.128	8.074*
Excelencia Académica	←	Educación Superior	0.610	0.082	7.161*
Excelencia Académica	←	Infraestructura y Presupuesto	0.358	0.067	4.196*
Productividad Académica	←	Excelencia Académica	0.818	0.082	10.261*
Mi Institución	←	Excelencia Académica	0.623	0.096	6.506*

$$\chi^2/df = 1.240^*; AGFI = 0.855^*; RMSEA = 0.068^*; p \text{ restricta} = 0.361$$

Nota¹:

Fig. 1. Modelo estructural del DS obtenido para el grupo bajo

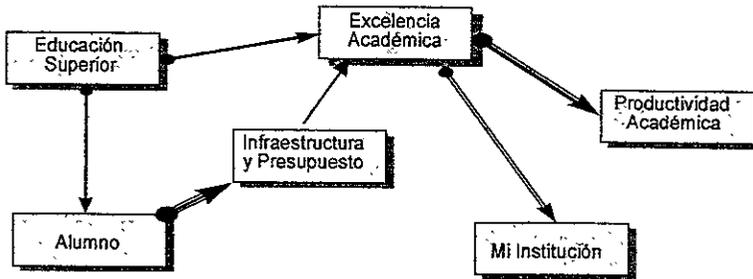


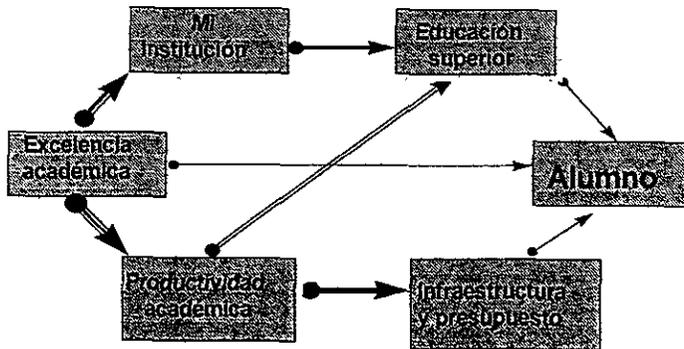
Tabla 4. Valores del Modelo Estructural del Diferencial Semántico del grupo Alto. (n = 52), $\chi^2(7) = 6.45$; p = 0.491

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Productividad Académica	← Excelencia Académica	0.853	0.078	11.669*
Mi Institución	← Excelencia Académica	0.743	0.088	7.925*
Educación Superior	← Productividad Académica	0.585	0.84	5.911*
Educación Superior	← Mi Institución	0.334	0.96	3.381*
Infraestructura y Presupuesto	← Productividad Académica	0.724	0.94	7.646*
Alumno	← Educación Superior	0.366	0.98	2.801*
Alumno	← Excelencia Académica	0.295	0.092	3.145*
Alumno	← Infraestructura y Presupuesto	0.314	0.072	3.122*

$$\chi^2/df = 0.918^*; AGFI = 0.877; RMSEA = 0.000^*; p \text{ restricta} = 0.577$$

¹ Estos parámetros son los recomendados por Arbuckle (1997).

Fig. 2. Modelo estructural del DS obtenido para el grupo alto



Ambos modelos son recursivos, esto es, ninguno de sus elementos es emisor de líneas predictivas que recupere después de triangular con otros.

Discusión

En ambos modelos se conservan de manera significativa todos y cada uno de los estímulos; sin embargo, resulta evidente que los modelos para cada grupo son diferentes en las relaciones entre ellos y en el valor de estas relaciones, siendo mucho más estructurado y complejo el modelo del grupo alto.

Mientras que para ambos grupos la Productividad Académica y la identificación con la institución –Mi Institución– son el resultado de la Excelencia Académica, esta última es para el grupo bajo meramente resultante de la pertenencia a la Educación Superior y de la Infraestructura y Presupuesto con que se cuenta. No así para el grupo alto, donde la Excelencia Académica es el concepto predictor también del Alumno, receptor final de Educación Superior y de Infraestructura y Presupuesto. Aquí el concepto de Productividad Académica predice a Infraestructura y Presupuesto y junto con Mi Institución predice también a Educación Superior.

La organización del modelo para el grupo alto refleja como punto de origen a la Excelencia Académica y como punto de recepción o resultado al Alumno, y los recursos (infraestructura y presupuesto) son el resultado del trabajo productivo. No así en el grupo bajo donde el Alumno es el medio para la obtención de recursos y son éstos, aunados al hecho de pertenecer a la Educación Superior, los que determinan a la Excelencia. Para el grupo bajo Mi Institución y Productividad Académica son resultantes, mientras que para el grupo alto son medios.

De acuerdo con la perspectiva de Follari (1982) y Szalay y Bryson (1974, citados por Valdés Medina, 1991) sobre los códigos de reacción subjetivos que reflejan la imagen del universo y la visión cultural que tiene una persona, los resultados obtenidos de las diferentes connotaciones que los dos grupos de la muestra ofrecen sobre los seis elementos o estímulos evaluados, representan a ese código subjetivo que refleja la imagen de "calidad", y las diferentes relaciones entre ellos representarían lo que se conoce como "currículum oculto" o formas y contenidos de comportamiento determinados por estructuras subjetivas. En términos de Osgood (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1961), el significado tiene una función mediadora entre el objeto y las conductas, por lo que el proceso de mediación incluye parte de la conducta.

4.2. LAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS

Los datos presentados en el apartado anterior animaron la búsqueda de correlatos en las variables de los otros subsistemas en su modalidad estructural, independientemente del estado de diferencias entre las medias de los grupos.

En lo que concierne a las variables de las dimensiones psicológicas, en seguida se presentan los resultados de cada uno de los aspectos evaluados de las variables de personalidad (incluye Autoconcepto, Logro, Locus de Control y Asertividad), cognición (inteligencia y estilos cognoscitivos) y psico-sociocultura (PHSC y Filosofía de Vida) de los profesores y, al final del apartado, una visión general del comportamiento de las variables.

Para cada instrumento se realizó un análisis factorial de máxima verosimilitud por rotación varimax considerando una carga mínima de .40 por reactivo y valores eigen mayores de 1, con el fin de verificar la conservación o no de la estructura original. Un resumen de las medidas descriptivas de las variables correspondientes a las dimensiones psicológicas se puede apreciar en la tabla 5. Además, para cada instrumento se reporta el valor de α de Cronbach, siendo .59 el más bajo y .90 el más alto. También se compararon las medias de los dos grupos mediante un análisis de varianza (MANOVA con gl 1, 104) y se reporta el valor de F y su nivel de significancia. En ninguno de los casos se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos, ni por variable ni como grupos de variables: de personalidad, cognoscitivas y culturales.

Tabla 5. Resumen descriptivo de las variables de las dimensiones psicológicas

Variables	Grupo Bajo (n=54)					Grupo Alto (n=52)					
	α	\bar{X}	σ	Rango Min. Max.		\bar{X}	σ	Rango Min. Max.		F	p
PERSONA- LIDAD		93.2	8.0	72.2	111	92.3	6.5	72.2	106	0.36	0.55
Autoconcepto	0.90	139.3	18.7	64	170	136.4	15.3	74	171	0.78	0.38
Logro	0.80	77.9	6.3	69	99	77.8	9.5	44	98	0.01	0.94
Locus de Control	0.90	97.8	11.4	67	137	96.4	9.9	70	119	0.41	0.52
Asertividad	0.76	57.7	8.4	36	73	58.7	7.3	37	72	0.42	0.52
COGNOSCI- TIVAS		14.9	3.1	6.2	20	14.7	3.1	8	20	0.07	0.79
Analogías	0.77	15.7	3.1	4	20	15.4	3.2	7	20	0.13	0.72
R. Aritmético	0.68	14.4	5.2	2	24	13.3	5.4	2	24	1.23	0.27
Lógica	0.59	11.8	2.7	6	17	11.7	2.9	4	17	0.04	0.85
Significados	0.64	24.4	4.4	9	30	24.4	4.6	9	30	0.00	0.98
Estilos Cognosc.	0.90	8.1	5.2	0	18	8.7	5.1	0	17	0.41	0.52

CULTURA-LES		14.1	2.2	3	18	14.0	1.7	8	17	0.01	0.93
PHSC	0.73	7.0	3.0	2	14	7.1	3.4	1	14	0.05	0.83
Filosofía de vida	0.61	21.1	3.5	5	26	20.9	2.8	14	26	0.11	0.74

Igual que en el caso del DS, el análisis de regresiones por máxima verosimilitud, permitió construir y probar los modelos lineales estructurales de cada grupo. Este procedimiento permite verificar la inclusión o no de las diferentes variables de cada grupo. Los modelos resultaron recursivos (tabla 6).

Tabla 6. Valores del Modelo Estructural de las Dimensiones Psicológicas del grupo Bajo
(n = 54), $\chi^2(26) = 28.09$; p = 0.354

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Cognoscitivas	←	Cultura	3.942	6.508	0.606
Personalidad	←	Cultura	5.555	0.904	1.013
Significados	←	Cognoscitivas	1.000		
Lógica	←	Cognoscitivas	0.696	0.178	3.917*
R. Aritmético	←	Cognoscitivas	1.368	0.344	3.976*
Analogías	←	Cognoscitivas	0.895	0.214	4.179*
Estilos Cognos.	←	Cognoscitivas	1.155	0.326	3.538*
Autoconcepto	←	Personalidad	1.000		
Logro	←	Personalidad	1.413	0.793	1.782
PHSC	←	Cultura	-6.276	10.451	-0.601
Filosofía de Vida	←	Cultura	1.000		

$\chi^2/igl = 1.080^*$; AGFI = .840*; RMSEA = 0.039*; p restricta = 0.531*

Fig. 3. Modelo estructural de las Dimensiones Psicológicas obtenido para el grupo de menor calidad

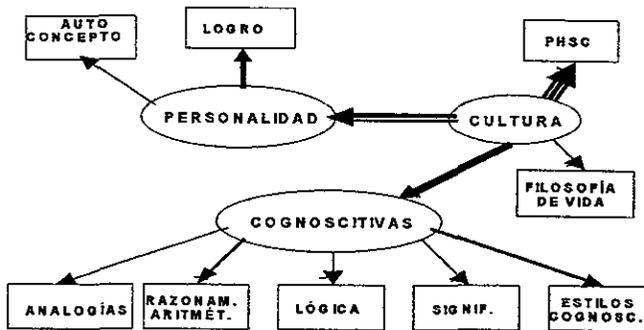
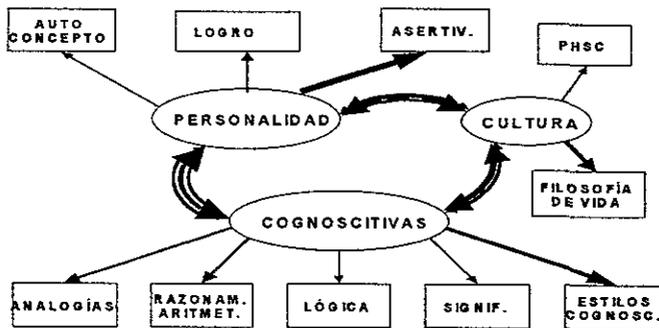


Tabla 7. Valores del Modelo Estructural de las Dimensiones Psico-lógicas del grupo Alto (n =52), $\chi^2(33) = 31.819$; p = 0.526

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Autoconcepto	←	Personalidad	1.000		
Logro	←	Personalidad	-0.133	0.434	-0.308
Asertividad	←	Personalidad	2.331	1.561	1.493
Significados	←	Cognoscitivas	1.000		
Lógica	←	Cognoscitivas	0.926	0.288	3.215*
R. Aritmético	←	Cognoscitivas	1.251	0.461	2.717*
Analogías	←	Cognoscitivas	1.172	0.349	3.357*
Estilos Cognos.	←	Cognoscitivas	1.530	0.490	3.121*
PHSC	←	Cultura	1.000		
Filosofía de Vida	←	Cultura	-1.002	0.397	-2.524*
Covarianzas					
Cognoscitivas	↔	Cultura	-2.963	1.464	-2.024*
Personalidad	↔	Cultura	-2.064	1.867	-1.105
Cognoscitivas	↔	Personalidad	3.363	2.689	1.251

$\chi^2/_{gl} = 0.964^*$; AGFI = .833*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.706*

Fig. 4. Modelo estructural de las Dimensiones Psicológicas obtenido para el grupo de mayor calidad



Discusión

Diferencias importantes entre ambos modelos son las covarianzas que se observan para el grupo de mayor calidad entre los tres conjuntos de variables, mientras que para el grupo de menor calidad sólo se observan dos regresiones lineales y ambas partiendo del conjunto de variables de cultura. En el grupo bajo el modelo muestra sólo dos de las cuatro variables de personalidad: Logro y Autoconcepto, y el grupo alto muestra además Asertividad, con un fuerte valor estimado, quedando *Locus de Control* fuera de los dos modelos.

Nuevamente se observa una estructura mejor lograda en el grupo alto, más compleja e independiente que en el bajo, donde la predominancia de la cultura en la dialéctica cultura-contracultura es muy marcada. En el grupo alto la predominancia es de la contracultura, los sujetos se manifestaron más asertivos y la predicción hacia Filosofía de Vida tiene valor negativo.

4.2.1. La Personalidad

En este apartado se presentan los resultados de los análisis factoriales y de los modelos estructurales obtenidos para los cuatro componentes de este grupo de variables que aquí

se tratan como “constructos” (Kerlinger, 1987). Al respecto, Hogan y Nicholson (1988) señalan que el sólo tema de validez de constructo soporta los defectos actuales y percibidos en la investigación de la evaluación de la personalidad. Ellos argumentan que toda la validez es validez de constructo, que el proceso de validación de una prueba es prueba de hipótesis y que la investigación basada en medición es formalmente idéntica a cualquier otro tipo de legítima investigación científica. Kagan (1988) llama la atención sobre la dependencia que desarrollan los investigadores de la personalidad de los instrumentos de auto-reporte y de cómo muchos de ellos parecen indiferentes a la posibilidad de que el significado teórico de un término descriptivo de alguna cualidad se derive de su fuente de evidencia, es decir, de la connotación colectiva del grupo que estudiaron. Apoyado en la distinción de Frege entre sentido y significado referencial, sugiere que los significados teóricos pueden cambiar cuando cambian los referentes y critica la práctica de tratar a los conceptos de personalidad como esencias inmodificables que trascienden todos los contextos de valoración. Vale la pena recordar que los instrumentos utilizados en esta investigación fueron etnopsicológicamente generados, esto es, en del contexto de la cultura mexicana.

Los datos descriptivos y los valores F y α de Chronbach de cada instrumento se reportaron ya en la tabla 6. Los pesos factoriales de cada factor, por instrumento y el porcentaje de varianza se reportan en la tabla 8.

Tabla 8. Pesos Factoriales de las variables de Personalidad

VARIABLE	FACTOR	PF	% de Varianza
Autoconcepto	Virtuoso	0.939	27.4
	Galante	0.864	11.1
	Extrovertido	0.846	6.5
	Alegre	0.845	6.4
	Reflexivo	0.824	4.1

Orientación al Logro	Trabajo y maestría	0.947	35.4
	Competencia	0.816	12.7
Locus de Control	Poder	0.903	22.4
	Esfuerzo	0.838	9.5
	Simpatía	0.838	9.2
	Suerte	0.918	5.4
Asertividad	Asertivo	0.935	18.9
	No asertivo	0.849	11.5
	Complaciente	0.554	4.8

4.2.1.1. El Autoconcepto

Con los cinco factores obtenidos se calcularon las regresiones lineales por máxima verosimilitud con el método de pasos hacia atrás y criterios de $\alpha = 0.01$ y de $\alpha = 0.02$ para ingresar y egresar una variable al modelo, respectivamente. Ajustando las trayectorias obtenidas con máxima verosimilitud, se obtuvieron los modelos recursivos y ajustados para cada grupo (tablas 9 y 10 y figuras 5 y 6). En cada caso se buscaron los ajustes más parsimoniosos posibles.

Tabla 9. Valores del Modelo Estructural de Autoconcepto del grupo Bajo.

($n = 54$), $\chi^2(7) = 9.629$; $p = 0.211$

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Galante	←	Virtuoso	0.523	0.126	4.135*
Alegre	←	Galante	0.276	0.073	3.793*
Alegre	←	Extrovertido	0.470	0.074	6.379*

$\chi^2/gl = 1.376^*$; AGFI = 0.841*; RMSEA = 0.091*; p restricta = 0.278*

Fig. 5. Modelo estructural del Autoconcepto para el grupo bajo

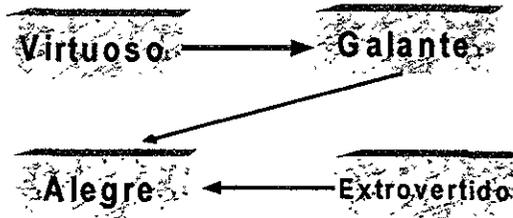


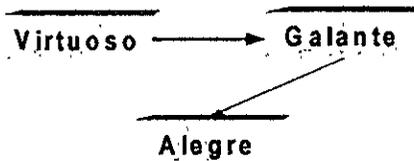
Tabla 10. Valores del Modelo Estructural de Autoconcepto del grupo Alto

(n = 43), $\chi^2(8) = 2.771$; p = 0.948

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Galante	←	Virtuoso	0.834	0.139	5.980
Alegre	←	Galante	0.231	0.065	3.545

 $\chi^2_{\text{restringida}} = 0.346^*$; AGFI = 0.951*; RMSEA = 0.000*; p restringida = 0.962*

Fig. 6. Modelo estructural del Autoconcepto obtenido para el grupo alto



El factor Virtuoso se define como honesto vs deshonesto (.93), verdadero vs falso (.89), leal vs desleal (.81), responsable vs irresponsable (.70), decente vs indecente (.46), estudioso vs perezoso (.45) y accesible vs inaccesible (.40).

El factor Galante se integra con los reactivos de cortés vs descortés (.75), educado vs malcriado (.70), atento vs. desatento (.69), sentimental vs indeseable (.57), romántico vs indiferente (.51), amoroso vs odioso (.47), amable vs grosero (.46) y cariñoso vs frío (.45).

Extrovertido se define como expresivo vs reservado (.82), desenvuelto vs tímido (.75), comunicativo vs callado (.73) y extrovertido vs introvertido (.67).

El factor Alegre contiene los reactivos de contento vs deprimido (.82), jovial vs amargado (.67) y alegre vs melancólico y el factor Reflexivo es reflexivo vs impulsivo (.81), pacífico vs agresivo (.73) y calmado vs temperamental (.68).

El modelo del grupo bajo tiene a la extroversión, aunada a la galantería, como predictores de la alegría, lo que lo muestra como interdependiente. El grupo alto, con mayor independencia, no requiere ser extrovertido para ser alegre: hasta los introvertidos pueden serlo. En ambos grupos el virtuosismo es predictor de la galantería y ésta de la alegría.

4.2.1.2. Los Estilos de Afrontamiento

Tal como se reportó en la tabla 8, la composición factorial de los estilos de afrontamiento cargó de manera diferente a las pruebas originales. Los valores y modelos de los análisis estructurales de estos factores se reportan a continuación.

4.2.1.2.1. La Orientación al Logro

Los factores de maestría y trabajo cargaron como un solo factor, mientras que el factor de competencia se mantuvo aparte. Para esta variable se obtuvo solo un modelo estructural completamente independiente (ortogonal), que ajustó significativamente para los dos grupos, aunque el ajuste fue mejor para el grupo alto (tabla 11, fig. 7).

Tabla 11. Valores del Modelo Estructural de Orientación al Logro

Variables de la Regresión	Grupo Alto (n=47)			Grupo Bajo (n=52)			Total (n=99)		
	$\chi^2(1)=0.199$; $p=0.655$			$\chi^2(1)=0.978$; $p=0.323$			$\chi^2(1)=0.778$; $p=0.378$		
	β	E.S.	R.C.	β	E.S.	R.C.	β	E.S.	R.C.
Trabajo y maestría	0.00			0.00			0.00		
Competencia	0.00			0.00			0.00		

Grupo Alto: $\chi^2/gf = 0.199^*$; AGFI = .987*; RMSEA = 0.00*; p restricta = 0.673*

Grupo Bajo: $\chi^2/gf = 0.978^*$; AGFI = 0.944*; RMSEA = 0.00*; p restricta = 0.353*

Total: $\chi^2/gf = 0.778^*$; AGFI = 0.976*; RMSEA = 0.00*; p restricta = 0.433*

Fig. 7. Modelo estructural de la Orientación al Logro obtenido para ambos grupos



No se encontraron relaciones de predicción de una variable a otra en ambos grupos, sin embargo es interesante la unión de los factores de trabajo y maestría.

4.2.1.2.2. La Asertividad

Esta variable solamente apareció en el modelo ajustado de "personalidad" para el grupo de mayor calidad. Sus valores y modelos por grupo se reportan en la tabla 12 y fig. 8.

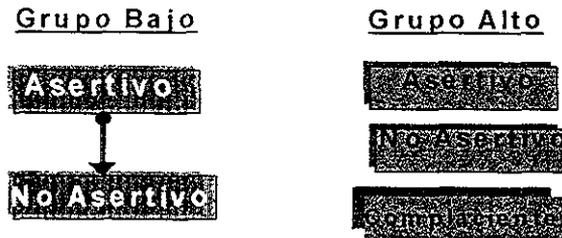
Tabla 12. Valores del Modelo Estructural de Asertividad

Variables de la Regresión	Grupo Bajo (n=52)			Grupo Alto (n=46)		
	$\chi^2(2)=3.062; p=0.216$			$\chi^2(3)=1.544; p=0.672$		
	β	E.S.	R.C.	β	E.S.	R.C.
No ← Asertividad asertividad	0.690	0.234	2.948			
No asertividad				0.00		
Asertividad				0.00		
Complacencia				0.00		

Grupo Bajo: $\chi^2/gl = 1.531^*$; AGFI = 0.888*; RMSEA = 0.102*; p restricta = 0.258*

Grupo Alto: $\chi^2/gl = 0.515^*$; AGFI = 0.956*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.710*

Fig. 8 Modelos estructurales de la Asertividad



Aun cuando el análisis factorial resultó diferente al del instrumento original, se conservaron los nombres de los dos primeros por la coincidencia de varios de los reactivos, así, al factor Asertividad lo definieron reactivos del tipo de reclamación y queja (“Reclamo cuando una persona que llegó después que yo es atendida antes”); al de No Asertividad comparte varios de los reactivos identificados como de “asertividad indirecta” (“Prefiero pedirle un aumento de sueldo a mi jefe por medio de una carta que personalmente”) y el de Complacencia contiene solamente dos reactivos: “Acepto salir con mis amigos aunque no lo desee” y “Pido disculpas a un amigo aún sabiendo que yo tengo la razón”.

Se observa, entonces, que para el grupo bajo, la asertividad (reclamo, queja) predice a la No asertividad. Para el grupo alto no existe esta relación, más bien parecen ser respuestas diferentes a situaciones diferentes: Se queja o reclama o solicita indistintamente por teléfono o personalmente. También, puede mostrarse complaciente con los amigos. Bajo esta perspectiva, el grupo alto se muestra más independiente que el grupo bajo.

4.2.1.2.3. El Locus de control

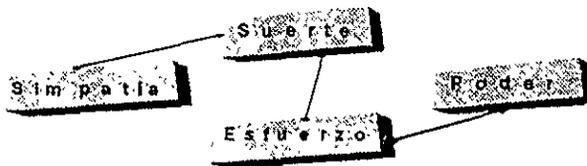
Aunque esta variable no cargó en los modelos ajustados de “Personalidad” de los dos grupos, se obtuvieron sendos modelos recursivos plausibles con los cuatro factores del análisis (tablas 13 y 14, figs. 9 y 10).

Tabla 13. Valores del Modelo Estructural de *Locus* de control del grupo Bajo $(n = 52), \chi^2(2) = 0.858; p = 0.651$

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Poder	←	Esfuerzo	0.334	0.108	3.090*
Suerte	←	Poder	0.291	0.096	3.035
Suerte	←	Esfuerzo	0.270	0.081	3.339*
Simpatía	←	Suerte	-0.493	0.096	-5.155*

 $\chi^2/igl = 0.429^*$; AGFI = 0.959*; RMSEA = 0.000*; p restringida = 0.685*Fig. 9. Modelo estructural de *Locus* de control obtenido para el grupo BajoTabla 14. Valores del Modelo Estructural de *Locus* de control del grupo Alto $(n = 51), \chi^2(3) = 4.716; p = 0.194$

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Poder	←	Esfuerzo	0.450	0.134	3.356*
Suerte	←	Simpatía	-0.336	0.106	-3.182*
Suerte	←	Esfuerzo	0.330	0.100	3.303*

 $\chi^2/igl = 1.572^*$; AGFI = 0.856*; RMSEA = 0.107*; p restringida = 0.242*Fig. 10. Modelo estructural de *Locus* de control obtenido para el grupo Alto

Para ambos grupos se observa la importancia del esfuerzo para obtener suerte y poder, lo que señala predominio de control interno. Este predominio del control interno sobre control externo lo reafirma el grupo alto al identificar "suerte" resultante también de la simpatía, esto es, un atributo personal de interacción social positiva; no así en el grupo bajo, donde la relación entre estos dos factores es a la inversa: se es simpático cuando se tiene suerte y se es suertudo porque se tiene poder y se ha hecho algún esfuerzo. En el grupo alto el poder es solamente resultante del esfuerzo.

Discusión

Los rasgos, vistos bajo la perspectiva etnopsicológica, -posición relativista/emica- (Berry, 1994), permiten entender y contextualizar las relaciones entre el medio cultural mexicano y la experiencia conductual humana, evitando caer en imprecisiones absolutistas, como ocurre cuando se plantean universales, ejm.: "Los Cinco Grandes" (Kroger y Wood, 1993).

Los datos reportados en éste apartado se suman a la evidencia acumulada sobre la utilidad de las mediciones de personalidad como predictores de diversos criterios de desempeño en el trabajo. Se cree que se logrará aprovechar el enorme potencial de los rasgos de la personalidad cuando se haga la selección de personal basada en investigación orientada a utilizar estrategias de análisis de rasgos orientados al trabajo específico. Este tipo de investigación permitirá el empleo óptimo de los recursos humanos. Estudios recientes muestran un gran acuerdo en que los factores no cognitivos están fuertemente implicados en muchos, si no es que en todos, aspectos relacionados con el desempeño en el trabajo. Individuos capaces intelectualmente fallan en el trabajo cuando sus rasgos de personalidad no son congruentes con los requerimientos de la tarea (Goldberg, 1993), o por motivos religiosos (Sundberg et al, 1992). También se ha encontrado que los estudiantes evalúan mejor a las personas por sus características de personalidad, que por sus habilidades cognitivas (Kuric, 1979 - 80).

Se ha observado que las personas asertivas tienen un autoconcepto positivo, *locus de control interno* y están orientadas a la maestría, el trabajo y la competencia (Flores Galaz, 1994). El que *Locus* de control no aparezca en los modelos de Personalidad se puede explicar por la estructura observada en las anteriores variables, por nivel de educación, por la internalidad, probablemente relacionada con la predominancia de la contra-cultura y por algunas variables demográficas (Huber y Podsakoff, 1985).

4.2.2. Variables cognoscitivas

Frecuentemente los subtests de las pruebas de inteligencia que miden diferentes habilidades tienden a estar positivamente correlacionados. Estos complejos patrones se pueden clarificar mediante análisis factoriales, aunque los resultados suelen ser controversiales pues los factores y las trayectorias que soportan a dichos patrones son aun poco conocidos (Neisser et al, 1996).

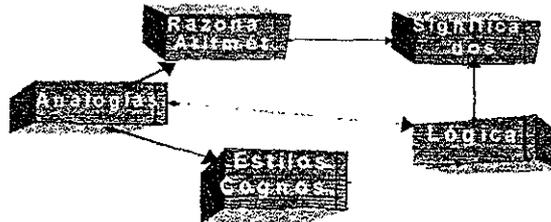
En el análisis factorial de máxima verosimilitud que se realizó con las variables de este constructo se obtuvo un solo factor con PF de 0.818, explicando el 45.1% de la varianza. Los valores del análisis estructural y su modelo se presentan en tabla 15 y fig. 11.

Tabla 15. Valores del Modelo Estructural de las variables Cognoscitivas

Variables de la Regresión	Grupo Bajo (n=54)			Grupo Alto (n=52)		
	$\chi^2(4)=3.528; p=0.474$			$\chi^2(4)=6.076; p=0.194$		
	β	E.S.	R.C.	β	E.S.	R.C.
Estilos ← Analogías Cognoscitivas	0.744	0.203	3.674*	0.910	0.182	5.008*
R. Aritmético ← Analogías	1.012	0.181	5.581*	0.714	0.212	3.363*
Lógica ← Estilos Cognoscitivos	0.173	0.065	2.676*	0.140	0.076	1.841
Lógica ← Analogías	0.322	0.107	3.023*	0.399	0.120	3.317*
Significados ← Lógica	0.491	0.194	2.536*	0.528	0.210	2.519*
Significados ← R. Aritmético	0.295	0.101	2.925*	0.171	0.112	1.527

Grupo Bajo: $\chi^2/df = 0.882^*$; AGFI = 0.903*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.540*
 Grupo Alto: $\chi^2/df = 1.519^*$; AGFI = 0.831*; RMSEA = 0.101*; p restricta = 0.250*

Fig. 11. Modelo estructural de las Variables Cognoscitivas



Para este conjunto de variables el modelo es recursivo y el mismo para ambos grupos. El ajuste es mejor para el grupo bajo y, aunque plausible para el grupo alto, las correlaciones “Estilos Cognoscitivos → Lógica” y “Razonamiento Aritmético → Significados” no son significativas, indicando, plausiblemente, mayor independencia en los factores de la cognición, plausiblemente menos conformismo mental: iconoclastas.

Discusión

Dado el índice socioeconómico de la muestra, era altamente esperado que las mayores semejanzas entre los grupos se dieran en las variables cognoscitivas. Lo que resulta importante resaltar es la inclusión de los Estilos cognoscitivos (dependencia-independencia de campo) como un elemento más del único factor obtenido, esto es, de acuerdo con la teoría se trata de una habilidad cogno-afectiva (Witkin, 1979; Reyes Lagunes, 1982; Williams y Sternberg, 1988).

4.2.3. Variables culturales

En el grupo de variables culturales para las PHSCs se obtuvieron siete de los nueve factores originales y para Filosofía de Vida resultaron cinco factores, uno más de los reportados en la escala original; en ambos casos se utilizó el procedimiento de máxima verosimilitud con rotación varimax y con cargas mínimas de .40 y valores eigen mayores

de I (tabla 16). Los modelos estructurales fueron recursivos en todos los casos (tablas 17 a 20, figs. 12 a 15).

Tabla 16. Pesos Factoriales de las variables culturales

PHSC			FILOSOFÍA DE VIDA		
Factores	PF	% de var.	Factores	PF	% de var.
Obediencia Afiliativa	0.974	9.7%	Control Interno	0.767	11.8%
Machismo cultural	0.789	8.8%	Auto Afirmación	0.822	8.1%
Machismo clásico	0.752	9.3%	Audacia	0.815	5.4%
<i>Status Quo</i> Familiar	0.984	6.1%	Autonomía	0.79	4.3%
Tradicionalismo	0.634	5.6%	Afecto Positivo	0.658	3.7
Consentimiento	0.623	2.9%			
Rigidez Cultural	0.577	3.2%			

Tabla 17. Valores del Modelo Estructural de las PHSC del grupo Bajo

(n=54), $\chi^2(14) = 12.55$; p = 0.562

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Consentimiento	← Tradicionalismo	-0.273	0.181	-1.510
Machismo cultural	← Obediencia Afiliativa	0.041	0.029	1.418
Rigidez cultural	← Tradicionalismo	-0.127	0.122	-1.043
Rigidez cultural	← Consentimiento	0.177	0.091	1.946
Covarianzas				
Obediencia Afiliativa	↔ <i>Status Quo</i> familiar	0.581	0.265	2.193*
Obediencia Afiliativa	↔ Machismo clásico	0.205	0.149	1.375
Tradicionalismo	↔ <i>Status Quo</i> familiar	-0.091	0.061	-1.491

$\chi^2/df = 0.896$ *; AGFI = 0.891*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.682*

Fig. 12. Modelo estructural de las PHSCs del grupo bajo



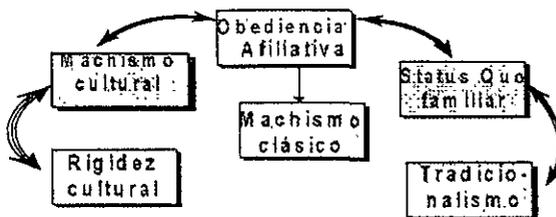
Tabla 18. Valores del Modelo Estructural de las PHSC del grupo Alto

(n=52), $\chi^2(16) = 13.656$; $p = 0.624$

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Machismo cultural	← Obediencia Afiliativa	0.015	0.011	1.409
Covarianzas				
Obediencia Afiliativa	↔ Status Quo familiar	0.740	0.306	2.423*
Obediencia Afiliativa	↔ Machismo clásico	0.598	0.249	2.406*
Rigidez cultural	↔ Machismo clásico	-0.073	0.042	-1.736
Tradicionalismo	↔ Status Quo familiar	0.085	0.061	1.399

 $\chi^2/igl = 0.853$ *; AGFI = 0.876*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.738*

Fig. 13. Modelo estructural de las PHSCs del grupo alto



Se obtuvieron siete factores para las PHSCs, prácticamente iguales a los de la escala original. El primer factor, Obediencia Afiliativa, quedó definido por seis reactivos: “Nunca se debe dudar de la palabra del padre”, “Una hija debe obedecer siempre a sus padres”, “Un hijo nunca debe poner en duda las órdenes del padre”, “Un hijo debe siempre obedecer a sus padres”, “Una persona debe siempre obedecer a sus padres” y el opuesto de “Una persona tiene derecho a poner en duda las órdenes del padre”; el factor dos, Machismo cultural, lo definen los reactivos “El hombre debe llevar los pantalones en la familia”, “Es mucho mejor ser hombre que mujer” y “El lugar de la mujer es el hogar”; como factor tres quedaron dos reactivos: “Los hombres son más inteligentes que las mujeres” y “Los hombres son, por naturaleza, superiores a las mujeres”, dado que en la escala original calificaron dentro del factor machismo, aquí se le identificó como Machismo clásico. El cuarto factor, *Status Quo* familiar, consta de tres reactivos: “La madre es la persona más querida del mundo”, “La mayoría de las niñas preferirían ser como su madre” y “Una buena esposa debe ser siempre fiel a su esposo”; el factor cinco, Tradicionalismo, se compone de los cuatro reactivos siguientes: “Una persona siempre debe respetar a sus padres”, el opuesto de “Todas las niñas deben tener confianza en sí mismas”, “La mayoría de los padres mexicanos deberían ser más justos en sus relaciones con sus hijos” y “El padre debe ser siempre el amo del hogar”; al factor seis se le identificó como de Consentimiento, por los dos reactivos que lo integran: “Las mujeres sufren más en sus vidas que los hombres” y “Las niñas sufren más en su vida que los niños”; finalmente, los reactivos “Las mujeres jóvenes no deben salir solas de noche con un hombre” y “La mujer debe ser dócil” componen el séptimo factor, identificado como Rigidez cultural.

Los siete factores aparecieron en el modelo estructural del grupo bajo y sólo seis en el grupo alto, donde no participó el de Consentimiento. Los modelos de ambos grupos ajustaron significativamente aunque no todas las regresiones y covarianzas fueron significativas: en el modelo del grupo bajo sólo alcanzaron el criterio Consentimiento → Rigidez cultural y Obediencia Afiliativa ↔ *Status Quo* familiar y en el grupo alto Obediencia Afiliativa ↔ *Status Quo* familiar y Obediencia Afiliativa ↔ Machismo clásico.

Tabla 19. Valores del Modelo Estructural de la Filosofía de Vida del grupo Bajo
(n = 53), $\chi^2(2) = 0.063$; p = 0.969

Variables de la Regresión Covarianzas			β	E.S.	R.C.
Control interno	↔	Afecto positivo	0.368	0.146	2.521*
Control interno	↔	Autoafirmación	0.337	0.168	2.005*
Autoafirmación	↔	Afecto positivo	0.244	0.127	1.928
Audacia	↔	Afecto positivo	0.212	0.133	1.592
Audacia	↔	Autonomía	0.104	0.146	0.710
Autoafirmación	↔	Autonomía	0.124	0.130	0.948
Control interno	↔	Autonomía	0.145	0.146	0.991
Afecto positivo	↔	Autonomía	0.124	0.114	1.094

$\chi^2/gi = 0.031^*$; AGFI = 0.996*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.973*

Fig. 14. Modelo estructural de la Filosofía de Vida del grupo Bajo

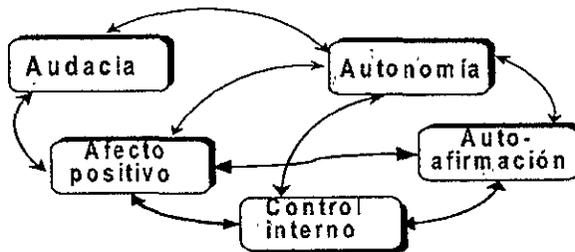
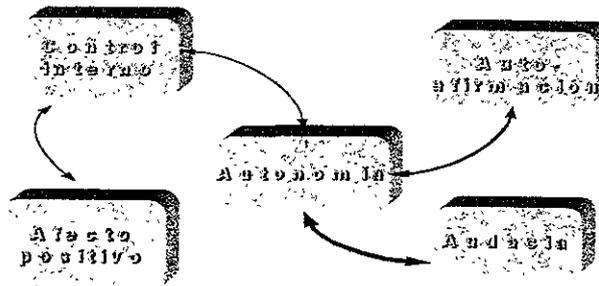


Tabla 20. Valores del Modelo Estructural de la Filosofía de Vida del grupo Alto
(n = 52), $\chi^2(6) = 2.102$; p = 0.910

Variables de la Regresión Covarianzas			β	E.S.	R.C.
Autonomía	↔	Autoafirmación	0.122	0.151	0.808
Autonomía	↔	Audacia	0.362	0.185	1.958*
Autonomía	↔	Control interno	-0.092	0.100	-0.920
Control interno	↔	Afecto positivo	0.094	0.087	1.078

$\chi^2/gi = 0.350^*$; AGFI = 0.956*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.931*

Fig. 15. Modelo Estructural de la Filosofía de Vida del grupo Alto



Los cinco factores de la Filosofía de Vida se resolvieron en los dos modelos, ambos recursivos, como covarianzas. Los ajustes de los modelos fueron casi perfectos, ambos recursivos, con dos covarianzas significativas el modelo del grupo bajo (Control interno ↔ Afecto positivo y Control interno ↔ Autoafirmación) más una en el modelo del grupo alto (Autonomía ↔ Audacia).

Los cinco factores quedaron integrados por 22 reactivos, quedando fuera seis que no alcanzaron el criterio de .40 como carga mínima. El factor de Control interno se define con los seis reactivos siguientes: “Cuando hay algún problema, es generalmente mejor hacer algo”, “Una persona debería ser respetada por lo que ha hecho”, “Uno debería generalmente actuar de acuerdo con la opinión propia”, “Cuando hay un problema, uno debe enfrentarlo”, “La mayor parte de los problemas que uno tiene uno se los busca” y “Cuando me va bien en un trabajo es casi siempre porque tengo cuidado en prepararlo”. El factor de Autoafirmación se define por cuatro reactivos: “Si uno piensa que las órdenes de su padre no son razonables, debería sentirse en libertad de ponerlas en duda”, “Yo tengo suficiente confianza en mí mismo(a)”, “Si se piensa que las órdenes del maestro no son razonables, uno debería sentirse en libertad de ponerlas en duda” y “Todas las madres pueden cometer errores y uno debería sentirse libre de dudar de su palabra cuando ésta parece equivocada”; en el factor de Audacia se encuentran tres reactivos: “Es mejor ser audaz”, “Cuando estoy con mis amigos, me gusta ser el primero en sugerir lo que vamos a hacer” y “Soy generalmente audaz”; el factor Autonomía se identifica con cinco reactivos:

“Lo mejor es resolver uno sus propios problemas sin buscar ayuda de los demás”, “Lo más importante de un trabajo es hacerlo”, “Yo prefiero utilizar mis propias ideas en vez de las ideas de otros”, “Yo no necesito la aprobación de los demás” y “Es mejor saber mandar que obedecer”; los cuatro reactivos del factor de Afecto positivo son: “La vida es para gozarla”, “El trabajo tiene en sí su propia recompensa”, “El trabajo es para gozarlo” y “El hacer algo bien hecho me da mis mayores alegrías”.

Discusión

En el caso de las PHSCs se observa para ambos grupos que Obediencia afiliativa predice a Machismo cultural y covaría con Machismo clásico y *Status Quo* familiar que, a su vez también covaría con Tradicionalismo. En el modelo del grupo bajo Tradicionalismo predice a Consentimiento y ambos a Rigidez Cultural, misma que en el grupo alto covaría con Machismo clásico. Estas diferencias entre los dos modelos muestran claramente la predominancia de la contracultura, en la dialéctica cultura-contracultura, en el grupo alto, para el que Consentimiento no se encuentra relacionada de alguna manera con los demás y sin embargo, en el grupo bajo genera hacia Rigidez cultural una de las dos relaciones significativas del modelo.

Obediencia afiliativa continua representando el eje vertebral de las PHSCs, de acuerdo con la literatura (Reyes Lagunes, 1982)¹, probablemente en mucho debido a la cercanía de los maestros de la muestra con la población rural, que es la que más apego muestra a las premisas. Sin embargo, cuando se observan los modelos de la Filosofía de Vida, se pueden identificar aun mejor las diferencias de los grupos: los sujetos del grupo alto generaron como centro de las covarianzas al factor de Autonomía mientras que en el grupo bajo solo audacia mantiene una relativa diferenciación, al covariar con autonomía y Afecto positivo, todas las demás covarían entre sí. Si bien los sujetos de ambas muestras prefieren respuestas de confrontación activa, hay mayor organización en las respuestas del grupo alto.

4.3. VARIABLES CURRICULARES

En este apartado los resultados del módulos sobre variables curriculares se presentan en dos incisos: el primero sobre la formación académica de los profesores de la muestra y el segundo, relativo a la experiencia profesional, tanto en actividades académicas como en administrativas y en otras capacidades (práctica privada, práctica en otras profesiones, artesanías, comercio y otras).

4.3.1. Formación Académica

El nivel educativo formal como el adquirido en cursos, diplomados y otros, se evaluó en la modalidad de "cursado" y de "titulado". No hubo diferencias significativas entre los grupos en esta variable ni en la de méritos (premios, diplomas y reconocimientos) pero sí en la de cantidad y dominio de idiomas extranjeros, con la predominancia del inglés. Los diplomas y premios recibidos durante la formación se agruparon como méritos, incluyéndose los reconocimientos y becas. Idiomas se evaluó tanto en cantidad como en nivel de dominio, medido con una escala del 1 al 5 en las habilidades de hablar, entender, leer y escribir. En la tabla 21 se presenta la información descriptiva de estas variables con los datos de Nivel educativo, en una escala con tres categorías por nivel, esto es, 0 sin información, .5 para pasante o cursando el nivel y 1 titulado, los niveles considerados son licenciatura, maestría y doctorado. De esta forma un doctor titulado alcanza 3 puntos. Información adicional que no fue considerada en el actual análisis estadístico, aparece en el anexo 3.

¹ Los maestros de las escuelas completas comparados con las incompletas y las unitarias rurales, se mostraron claramente más contraculturales, mucho más activos en control interno y autoafirmación.

Tabla 21. Resumen descriptivo de las variables curriculares

Variables	Grupo Bajo (n=54)				Grupo Alto (n=51)				F	p
	N	\bar{x}	σ	%	N	\bar{x}	σ	%		
Nivel educativo		1.72	.65			1.64	.67		.37	.54
Cursado	102	1.89	.63		98	1.88	.68		.001	.97
Titulado	83.5	1.55	.76		72.5	1.39	.77		1.05	.31
Licenciatura	52	.96	.19	96	48	.92	.27	92	.78	.38
Maestría	24	.44	.51	41	19	.37	.48	37	.51	.47
Doctorado	5	.10	.30	9	5	.10	.30	10	.01	.92
Méritos	557.5	10.32	14.61		508.5	9.78	10.15		.05	.82
Diplomas	505	9.36	14.24		417	8.03	8.91		.33	.57
Premios	52	.96	1.94		91	1.75	3.92		1.73	.19
Idiomas	45	.83	.42		56	1.08	.55		6.49	.012*
Inglés	112	2.07	1.62		120	2.31	1.64		.54	.463
Otros	4	.07	.54		28	.54	1.21		6.56	.012*

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, la diferencia significativa entre ambos grupos es Idiomas y el nivel de dominio de Otros Idiomas. En el análisis estructural se obtuvo un solo modelo para ambos grupos y en él la variable importante es el dominio del Inglés y no participa la de Otros Idiomas. Tampoco participa el promedio de nivel educativo ni el de cursado, cuyas medias en ambos grupos son superiores (pero no significativas) que las del titulado, este último fue el único que aparece en el modelo (tabla 22, fig. 16).

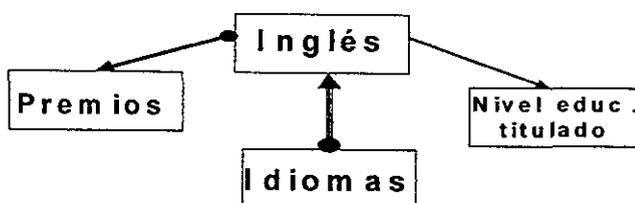
Tabla 22. Valores del Modelo Estructural de las variables de Formación Académica

Variables de la Regresión	Grupo Bajo (n=54)			Grupo Alto (n=52)		
	$\chi^2(3)=1.323; p=0.724$			$\chi^2(3)=0.606; p=0.895$		
	β	E.S.	R.C.	β	E.S.	R.C.
Inglés ← Idiomas	2.491	0.400	6.221*	1.642	0.344	4.772*
N. Educ. T. ← Inglés	0.238	0.055	4.308*	0.235	0.057	4.130*
Premios ← Inglés	0.481	0.150	3.194*	0.401	0.330	1.216

Grupo Bajo: $\chi^2/gl = 0.441^*$; AGFI = 0.957*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.762*

Grupo Alto: $\chi^2/gl = 0.202^*$; AGFI = 0.980*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.911*

Fig. 16. Modelo estructural de la formación académica de ambos grupos.



Discusión

El modelo estructural sugiere que el nivel del dominio del inglés es un posible predictor del nivel educativo formal y de los premios a lograr, aunque esta última relación solo es significativa para el grupo de menor calidad. Lo anterior posiblemente está relacionado con el requisito de un examen de inglés para titularse, en cualquier nivel, y frecuentemente para ingresar al posgrado, siendo más evidente para quienes estudiaron en el extranjero.

4.3.2. Experiencia Profesional

Se consideró que, para una mejor comprensión de este concepto era pertinente separar en un rubro las actividades meramente académicas, en otro las administrativas -que frecuentemente se combinan con las académicas- y otras capacidades o actividades fuera del ámbito académico, ya que la muestra no se restringió a maestros de tiempo, a que los salarios son diferentes en diferentes instituciones, a que la estancia y permanencia en las instituciones es muy variable, a que frecuentemente se requiere una práctica profesional privada como parte del perfil del docente, entre otros.

En Actividades Académicas se agruparon las de docencia en años, cursos (materias diferentes), tesis dirigidas, investigaciones realizadas, trabajos de divulgación, número de publicaciones, citas o referencias a sus trabajos, premios (reconocimientos, distinciones y becas), instituciones académicas donde ha laborado, lugar se calificó con 1 si se trata de instituciones locales, con 2 si nacionales, con 3 si extranjeras; y en experiencia académica se calculó el producto de número de instituciones por lugar. Para las Actividades Administrativas se incluyeron el número de empresas, particulares y universitarias, puesto, lugar, premios, administración universitaria y experiencia (tiempo de desempeño de estas funciones). Para Otras capacidades se consideraron puesto, tiempo, lugar, premios y experiencia (lugar por empresas). Los datos descriptivos y los valores obtenidos en el análisis multivariado de la comparación de los grupos aparecen en la tabla 23, donde se observa que una buena cantidad de variables son significativamente diferentes para ambos grupos.

Tabla 23. Resumen descriptivo de las variables de experiencia profesional

ACTIVIDADES	Grupo Bajo (n=54)				Grupo Alto (n=52)				F	p		
	Σ	\bar{x}	σ	Rango Min. Max.	Σ	\bar{x}	σ	Rango Min. Max.				
Académicas												
Docencia (Años)		12.2	8.3	0	44		18.9	14.3	0	82	6.42	.013
Docencia (Cursos)	556	11.8	22.7	0	150	469	10.4	13.3	0	90	0.63	.43
Tesis dirigidas	410	7.6	11	0	60	957	18.4	31.8	0	200	7.88	.006
Investigación	166	3.1	3.6	0	15	351	6.7	17.6	0	120	1.9	.17
Divulgación	125	2.3	4.6	0	30	151	2.9	5.14	0	20	0.61	.44
Publicaciones	105	1.9	3.8	0	18	155	3	6.3	0	30	0.14	.71
Citas	103	1.9	4.3	0	20	93	1.8	4.1	0	20	0.33	.57
Premios	76	1.41	2.15	0	7	139	2.7	6.3	0	42	1.9	.17
Instituciones	76	1.4	1.2	1	9	100	1.92	1.3	1	7	12.3	.001
Lugar	64	1.19	.39	1	2	63	1.21	.41	1	2	0.28	.597
Experiencia Acad.		1.9	2.55	1	18		2.6	2.7	1	14	5.3	.023
Administrativas												
Empresas	49	.91	.65	0	3	59	1.13	1.05	0	6	.68	.412
Puestos	66	1.22	1.04	0	4	84	1.62	1.24	0	5	2.07	.153
Lugar	16	.3	.60	0	2	18	.35	.68	0	2	.03	.857
Premios	13	.24	1.37	0	10	14	.27	.74	0	3	0	.99
Admon. Univers.	34	.63	.52	0	2	39	.75	.56	0	2	1.6	.21
Experiencia Admin.		3.16	3.7				5.23	5.04			5.67	.019
Otras capacidades												
Puestos	31	.58	.57	0	2	59	1.13	.93	0	4	12.4	.001
Tiempo		2.53	4.03	0	20		5.5	7.76	0	39	5.9	.017
Lugar	43	.81	.86	0	3	57	1.1	.75	0	2	3.4	.068
Premios	2	.04	.19	0	1	13	.25	.84	0	5	3.24	.075
Experiencia		.89	.93				1.92	2.19			9.14	.003

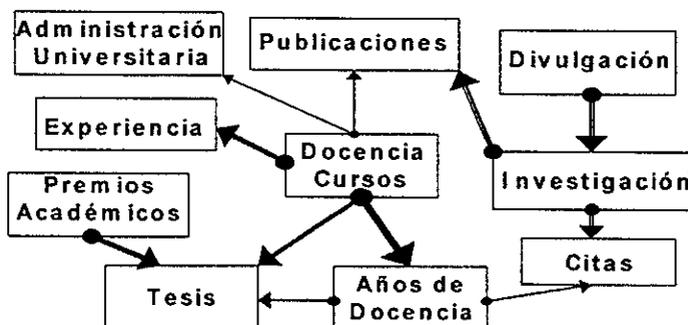
Los modelos de los análisis estructurales de estas variables para cada grupo se observan en las tablas 24 a la 28, figs. 17 a la 21. Todos ellos son recursivos.

Tabla 24. Valores del Modelo Estructural de las variables de Actividades académicas del grupo alto.

Variables de la Regresión		(n =42), χ^2 (34) = 43.065; p = 0.137		
		β	E.S.	R.C.
Investigación ←	Divulgación	0.442	0.490	3.151*
Docencia (Años) ←	Docencia (Cursos)	0.771	0.108	7.749*
Experiencia ←	Docencia (Cursos)	0.665	0.018	4.861
Publicaciones ←	Docencia (Cursos)	0.314	0.035	3.209*
Citas ←	Docencia (Años)	0.408	0.024	3.352*
Adm. Univers. ←	Docencia (Cursos)	0.361	0.006	2.480*
Tesis ←	Docencia (Años)	0.309	0.301	2.305*
Tesis ←	Docencia (Cursos)	0.553	0.327	4.126*
Tesis ←	Premios	0.187	0.416	2.193*
Publicaciones ←	Investigación	0.713	0.025	7.277*
Citas ←	Investigación	0.474	0.018	3.889*

$\chi^2/df = 1.267^*$; AGFI = 0.745*; RMSEA = 0.081*; p restricta = 0.252

Fig. 17.- Modelo estructural de las actividades académicas del grupo alto



En Actividades Académicas no se logró un modelo plausible para el grupo bajo, ya fuera con las variables en que no hubo o que sí hubo diferencias significativas entre los grupos. Para el grupo alto existe una mayor organización y diferenciación de las actividades académicas. El centro de éstas es la variedad de cursos impartidos: muchas materias impartidas predice Años de docencia, y ambas a Tesis dirigidas, siempre y cuando se trate de profesores con premios académicos; también es lo que define tener Experiencia y, en menor escala, el ejercicio de la Administración Universitaria y tener Publicaciones. Esta última está fuertemente determinada por las actividades de Investigación, que son las que otros investigadores citan, aunque también el ser citados se refiere a quienes tienen más años de docencia. La actividad de Divulgación predice fuertemente a la de Investigación, esto es, quien hace divulgación es porque investiga. En el grupo bajo no se pudo establecer ninguna de estas relaciones. Simplemente las actividades se dan de manera aislada.

Tabla 25. Valores del Modelo Estructural de las variables de Actividades administrativas del grupo bajo.

Variables de la Regresión		(n =49), $\chi^2(7) = 5.775$; p = 0.566		
		β	E.S.	R.C.
Administración ←	Puestos	0.705	0.065	6.879*
Lugar ←	Administración	0.606	0.096	5.273*
Experiencia ←	Puestos	0.608	0.382	5.308*

$\chi^2/|g| = 0.825^*$; AGFI = 0.906*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.642

Fig. 18.- Modelo estructural de las actividades administrativas del grupo bajo

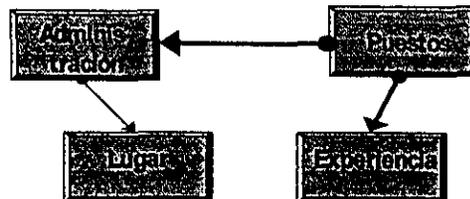
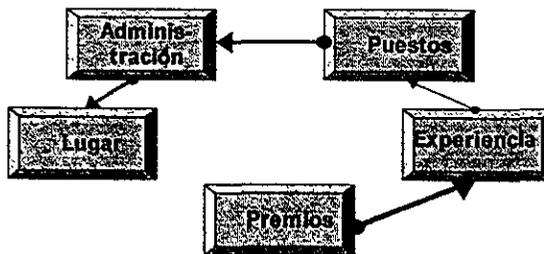


Tabla 26. Valores del Modelo Estructural de las variables de Actividades administrativas del grupo alto.

Variables de la Regresión		(n =50), $\chi^2 (6) = 3.326$; p = 0.767		
		β	E.S.	R.C.
Administración ←	Puestos	0.594	0.098	5.163*
Lugar ←	Administración	0.557	0.077	4.696*
Puestos ←	Experiencia	0.724	0.025	7.347*
Experiencia ←	Premios	0.299	0.895	2.190*

$\chi^2/df = 0.554^*$; AGFI = 0.936*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.815*

Fig. 19.- Modelo estructural de las actividades administrativas del grupo alto



En ambos grupos el número de puestos obtenidos predicen la actividad en administración y ésta sí se refiere a la diversidad de lugares en que se ha laborado. Sin embargo, las diferencias entre los dos modelos radican en que, mientras para el grupo bajo el número de puestos es el que define a la experiencia, en el grupo alto son los reconocimientos (Premios) en el desempeño de estas labores lo que mejor habla de la experiencia, y es la experiencia la que facilita el acceso a más puestos administrativos.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Tabla 27. Valores del Modelo Estructural de las variables de Otras Capacidades del grupo bajo. (n =49), $\chi^2(4) = 3.062$; p = 0.548

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Experiencia ←	Puestos	0.862	0.128	11.779*
Puestos ←	Tiempo	0.544	0.016	4.497*

$\chi^2/df = 0.765^*$; AGFI = 0.924*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.605

Fig. 20.- Modelo estructural de Otras capacidades del grupo bajo

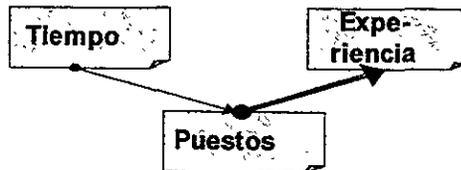
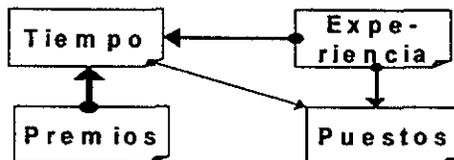


Tabla 28. Valores del Modelo Estructural de las variables de Otras Capacidades del grupo alto. (n =50), $\chi^2(2) = 0.678$; p = 0.713

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Tiempo ←	Premios	0.328	0.965	3.037*
Tiempo ←	Experiencia	0.565	0.381	5.228*
Puestos ←	Experiencia	0.621	0.047	5.552*
Puestos ←	Tiempo	0.216	0.013	1.932

$\chi^2/df = 0.339^*$; AGFI = 0.966*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.741

Fig. 21.- Modelo estructural de Otras capacidades del grupo alto



En estos modelos se repite el patrón de experiencia con puestos y la presencia de la variable "premios" obtenido en el apartado de actividades administrativas. Son los premios y la experiencia los que se refieren al tiempo que se dedica a Otras Actividades.

Discusión

De especial importancia es el hecho de no haber conseguido generar un modelo plausible para las variables de Actividades Académicas en el grupo de menor calidad, ésto es, que para ese grupo cada una de las actividades o grupo de actividades son independientes entre sí. No se contempla una relación entre ellas, ni de complemento o seguimiento, ni de crecimiento o meta. En los nuevos paradigmas que enfatizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, el papel activo del alumno, el profesor de calidad es el que cambia su papel y se convierte en facilitador del proceso, no sólo en el aula, sino fuera de ésta con actividades extracurriculares (Meade, 1997). Una visión amplia e integral de actividades académicas parece ser mayormente relacionada con conceptos y tareas de calidad, lo que reitera la necesidad de que el personal académico tenga claridad en el tipo de actividades y la dinámica de éstas, dentro del ámbito académico (Apodaca y Lobato (Eds.), 1997).

La experiencia en actividades administrativas y en otras actividades se reportan en modelos con algunas diferencias: para el grupo de menor calidad, la cantidad de puestos es lo que representa la experiencia, mientras que en el grupo de mayor calidad, son los premios y reconocimientos obtenidos durante estas funciones lo que habla de la experiencia. Los profesores del grupo alto se manifiestan más orientados por el control interno y reproducen, parcialmente el modelo de significado connotativo, donde la excelencia (aquí premios) es generadora.

4.4. VARIABLES SOCIALES

Bajo este rubro se agruparon las categorías de “Membresías profesionales” y “Vitalidad”. Esta última es una variable muy poco estudiada. El término se encontró reportado solamente dos veces en la literatura, una vez asociado a motivación intrínseca y extrínseca (Kasser y Ryan, 1996) y la otra con actitudes sociales (Triandis, 1964). Nuevamente no se observaron diferencias significativas entre las medias de los grupos. Sus valores descriptivos aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 29.- Estadística descriptiva de las variables sociales

Variables	Grupo Bajo (n=54)				Grupo Alto (n=52)				F	p
	\bar{x}	σ	Rango Min. Max.		\bar{x}	σ	Rango Min. Max.			
Membresías	1.0	1.0	0.00	4	1.5	1.9	0.00	10	2.37	0.13
Salud	2.5	0.70	1.00	4	2.6	0.61	1.00	4	0.59	0.44
Deporte	4.0	2.9	0.00	10	3.7	4.1	0.00	20	0.16	0.69
Act. Sociales	2.4	2.9	0.00	14	3.9	5.2	0.00	30	3.06	0.08
Act. Comunitarias	1.0	2.1	0.00	10	2.5	7.3	0.00	50	2.17	0.14
Otras Actividades	4.4	8.4	0.00	40	5.3	10.5	0.00	50	0.28	0.60

Para estas variables, los valores y modelos estructurales respectivos se reportan a continuación (tablas 30 y 31, figs. 22 y 23). El modelo del grupo bajo no es recursivo.

Tabla 30.- Valores del Modelo Estructural de Vitalidad del grupo Bajo
(n =54), $\chi^2(9) = 4.054$; p = 0.908

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Otras	←	Comunitarias	-0.218	0.537	-1.624
Salud	←	Deporte	-0.218	0.031	-1.629
Membresías	←	Deporte	-0.177	0.047	-1.368
Membresías	←	Comunitarias	0.253	0.065	1.903
Comunitarias	←	Social	0.176	0.101	1.256
Social	←	Membresías	0.189	0.393	1.357

$\chi^2/df = 0.450^*$; AGFI = 0.975*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.938*

Fig. 22.- Modelo estructural de vitalidad obtenido para el grupo de baja calidad

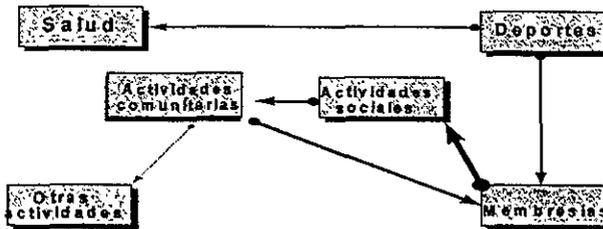


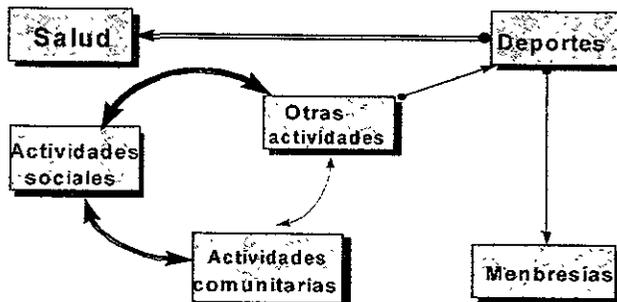
Tabla 31.- Valores del Modelo Estructural de Vitalidad del grupo Alto

(n =51), $\chi^2(9) = 8.009$; p = 0.533

Variables de la Regresión			β	E.S.	R.C.
Deporte	←	Otras	-0.173	0.068	1.243
Salud	←	Deporte	-0.222	0.020	-1.613
Membresías	←	Deporte	0.304	0.062	2.257*
Covarianzas					
Otras	↔	Social	0.177	6.182	1.231
Social	↔	Comunitarias	-0.119	2.148	-0.833
Otras	↔	Comunitarias	0.381	3.701	2.515*

$\chi^2/df = 0.890^*$; AGFI = 0.885*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.626*

Fig. 23.- Modelo estructural de vitalidad obtenido para el grupo de alta calidad



Discusión

Si bien ambos modelos comparten la relación de Deportes con Salud y Membresías, donde aquél funciona como predictor de éstos, para el grupo de menor calidad las membresías a Colegios y Asociaciones profesionales son parte del círculo de sus actividades sociales, comunitarias y otras, volviéndose no recursivo cuando, en ésta dinámica, regresa a predecirse. Esto no sucede en el grupo de mayor calidad, para el que Membresías queda completamente separado de actividades sociales, esto es, conserva un valor de trabajo *per se*, y las actividades sociales, comunitarias y otras se organizan en un círculo propio, sin mucha diferenciación entre ellas, dado que la asociación es por covarianza.

4.5 VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Este apartado contiene la información relativa a las variables demográficas que se consideró eran importantes para una mejor comprensión de las relaciones que se obtuviesen en el modelo de estudio. Estas variables son: edad, lugar de origen y nivel socioeconómico de origen. Para lugar de origen se utilizó una escala del 1 al 5 donde 1 es para rural, 2 para ciudad, 3 para capital de Estado, 4 para metrópoli y 5 para otro país. Para el nivel socioeconómico de origen se utilizó la técnica de Calatayud et al (1974), con

una escala del 1 al 6 para nivel educativo y del 1 al 8 para ocupación y, en el caso de mujeres, 9 para “ama de casa” (anexo 4). Estos y otros datos descriptivos como sexo (f=1, m=2), nivel socioeconómico (ocupación y educación) de los sujetos de la muestra, del padre y de la madre se muestran en la tabla 32. El α de Chronbach para éstos datos fue de .79.

Tabla 32.- Estadística descriptiva de las variables demográficas

Variables	Grupo Bajo (n=54)				Grupo Alto (n=52)				F	p
	\bar{x}	σ	Rango Min. Max.		\bar{x}	σ	Rango Min. Max.			
Edad	38.5	6.14	26	51	43.6	7.17	29	67	14.55	0.00
Lugar de origen	1.28	0.45	1	2	1.73	0.69	1	4	13.62	0.00
NSE de origen	20.19	4.36	13	32	23.12	5.24	9	35	16.22	0.00
NSE del padre	15.24	7.27	5	34	20.38	7.62	6	34	15.31	0.00
NSE de la madre	25.15	3.01	17	33	25.87	4.88	9	36	5.38	0.02
Ocupación del padre	3.26	2.18	1	8	5.10	1.87	1	8	23.14	0.00
Ocup. De la madre	8.57	1.41	2	9	8.5	1.30	4	9	0.08	0.78
Nivel educ. padre	2.91	1.31	1	6	3.46	1.55	1	6	4.51	0.04
Nivel educ. madre	2.67	0.97	1	5	3.24	1.12	1	6	7.21	0.01
NSE de la muestra	33.83	0.61	31	34	33.67	0.86	31	34	1.41	0.24
Ocupación	7.94	0.23	7	8	7.92	0.27	7	8	0.24	0.62
Nivel Educativo	6	0.14	5	6	6	0.24	5	6	1.20	0.27
Sexo	H: 48		M: 6		H: 38		M: 14		4.94	0.03

A diferencia de los módulos anteriores, en éste, todas las variables del análisis fueron significativamente diferentes para los dos grupos, esto es: edad, sexo, NSE y lugar de origen familiar. Por otro lado, las variables propias del NSE de los sujetos de la muestra

confirman que ambos grupos son, en esos términos, semejantes, dado que no hay diferencias significativas en las variables respectivas. Tampoco hubo diferencias significativas en la ocupación de la madre. Los resultados de los análisis estructurales aparecen en las tablas 33 y 34 y figs. 24 y 25. Ambos modelos son recursivos.

Tabla 33.- Valores del Modelo Estructural de las variables demográficas del grupo bajo
(n=54), $\chi^2(2) = 0.144$; p = 0.93

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Clase de origen	← Sexo	-0.589	3.123	-1.202
Clase de origen	← Edad	-0.674	0.161	-1.376
NSE del padre	← Clase de origen	0.278		
Covarianzas				
Sexo	↔ Edad	0.249	0.267	1.785
Edad	↔ Lugar de origen	0.170	0.369	1.261
Sexo	↔ Lugar de origen	0.000		

$\chi^2/df = 0.072^*$; AGFI = 0.993*; RMSEA = 0.000*; p restricta = 0.939*

Fig. 24.- Modelo estructural de las variables demográficas del grupo bajo

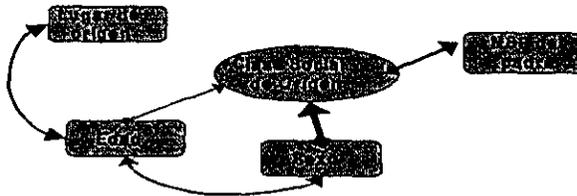


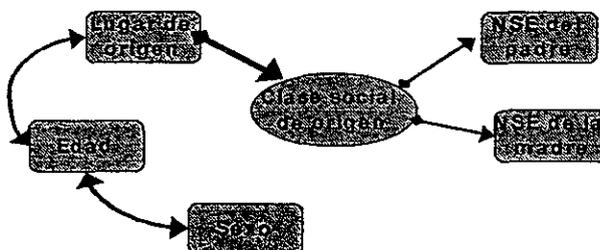
Tabla 34.- Valores del Modelo Estructural de las variables demográficas del grupo alto
(n=49), $\chi^2(6) = 6.75$; p = 0.345

Variables de la Regresión		β	E.S.	R.C.
Clase de origen	← Lugar de origen	1.00	1.460	2.373*
NSE del padre	← Clase de origen	0.324		
NSE de la madre	← Clase de origen	0.483	0.359	2.015*

Covarianzas					
Sexo	↔	Edad	0.381	0.496	2.501*
Edad	↔	Lugar de origen	0.169	0.683	1.248
Sexo	↔	Lugar de origen	0.00		

$\chi^2/igl = 1.125^*$; AGFI = 0.864*; RMSEA = 0.051*; p restricta = 0.421*

Fig. 25.- Modelo estructural de las variables demográficas del grupo alto



Discusión

En ambos grupos las variables sexo, edad y lugar de origen covarían, esto es, se predicen mutuamente; sin embargo, su relación predictiva con clase de origen es completamente diferente: en el grupo bajo, sexo y edad predicen negativamente a clase de origen que, a su vez, define el NSE del padre. En el grupo alto es el lugar de origen familiar el predictor de clase de origen y éste está definido a la vez por el NSE de padre y madre.

Nuevamente se observa un mayor dominio del factor contracultura sobre el de cultura en el grupo alto: una mayor presencia de mujeres en la muestra, un papel más activo de la madre en la definición del nivel económico de la familia, probablemente por su mayor nivel educativo ya que ocupación de la madre fue la única de las variables de origen que no hubo diferencias entre los grupos.

El lugar de origen es una variable que juega un interesante papel en el análisis: para el grupo bajo, en su mayoría de extracción rural, participa levemente en el modelo; en el grupo alto, predominantemente urbano, es la que variable que define al NSE de origen.

5 CONCLUSIONES

Una enumeración de los resultados obtenidos es la siguiente:

1. El significado connotativo de calidad de la educación superior, medido mediante el uso del DS, demostró ser de estructura significativamente diferente para los dos grupos de la muestra, siendo mayormente organizado para el grupo alto. Lo anterior puede explicar las diferencias en la naturaleza de la oferta educativa en instituciones de los extremos de calidad, ya que el significado de calidad, al ser mediador entre el objeto y la conducta de los sujetos, determina las formas y contenidos de ésta de una manera subjetiva y compleja. Los significados connotativos representan a ese código subjetivo que refleja la imagen de "calidad" y las diferentes relaciones entre ellos representarían lo que se conoce como "*currículum oculto*" o formas y contenidos de comportamiento determinados por estructuras subjetivas.
2. En las dimensiones psicológicas se observa una estructura mejor lograda en el grupo alto, más compleja e independiente que en el bajo, en donde la predominancia de la cultura en la dialéctica cultura-contracultura es muy marcada. En el grupo alto la predominancia es de la contracultura, los sujetos se manifestaron más asertivos y la predicción hacia Filosofía de Vida es de menor apego a las creencias tradicionales.
3. De las variables de personalidad, en autoconcepto el modelo del grupo bajo lo muestra como interdependiente y el del grupo alto, con mayor independencia.
4. La composición factorial de los estilos de afrontamiento cargó de manera diferente a las pruebas originales, probablemente por el nivel educativo de los sujetos de la muestra: en Orientación al logro se obtuvo un mismo modelo ortogonal para ambos grupos donde Maestría y Trabajo cargaron como un solo factor y Competencia como segundo factor. Asertividad solamente apareció en el modelo del grupo alto, reiterándose su mayor independencia. Locus de control no cargó en ninguno de los

modelos de personalidad, pero en el análisis específico de la variable se observa mayor control interno del grupo alto.

5. Los datos obtenidos se suman a la evidencia acumulada sobre la utilidad de las mediciones de personalidad como predictores de diversos criterios de desempeño en el trabajo.
6. Las mayores semejanzas entre los grupos se dieron en las variables cognoscitivas intelectuales, entre las que apareció Estilos cognoscitivos (dependencia-independencia de campo) como un elemento más del único factor.
7. Las diferencias entre los dos modelos de las variables culturales muestran claramente la predominancia de la contracultura, en la dialéctica cultura-contracultura, para el grupo alto, en el que Consentimiento no se encuentra relacionada de alguna manera con los demás y sin embargo, en el grupo bajo genera hacia Rigidez cultural una de las dos relaciones significativas del modelo. Sin embargo, Obediencia afiliativa continua representando el eje vertebral de las PHSCs. Los sujetos de ambas muestras prefieren respuestas de confrontación activa, pero hay mayor organización en las respuestas del grupo alto.
8. El modelo estructural de formación académica sugiere que el nivel del dominio del inglés es un posible predictor del nivel educativo formal. Como era de esperarse, para esta variable se obtuvo el mismo modelo para ambos grupos.
9. En Experiencia Profesional se obtuvieron la mayor cantidad de diferencias significativas entre las medias de las muestras y los modelos estructurales lo reafirmaron: para Actividades académicas el grupo alto mostró una organización y diferenciación en las diferentes áreas de desempeño, para el grupo bajo no se logró siquiera un modelo plausible; los modelos de Actividades administrativas y otras capacidades repiten la estructura obtenida en "significado connotativo de calidad", mostrando mayor control interno, independencia, autoafirmación activa y asertividad para el grupo alto.

10. En el grupo de variables sociales se obtuvo el único modelo no recursivo, esto es, que se recicla, para el grupo de menor calidad, donde las membresías a Colegios y Asociaciones profesionales son parte del círculo de sus actividades sociales, comunitarias y otras.
11. En las variables demográficas se observa un mayor dominio del factor contracultura sobre el de cultura en el grupo alto: una mayor presencia de mujeres en la muestra, un papel más activo de la madre en la definición del nivel económico de la familia y el lugar de origen es la variable que en el grupo alto, predominantemente urbano, define al NSE.

Dado que las características de los sujetos de la muestra son semejantes para todas las variables del estudio y las diferencias encontradas son al nivel de estructura, puede sostenerse:

1. Que el ambiente organizacional y el *currículum* oculto son responsables importantes de las diferencias de calidad en la educación agrícola superior. Los profesores responden al medio laboral según como lo perciben y, aspecto sustancial es, qué tanto se perciben a sí mismos en su ambiente (James y James, 1989).
2. Que los maestros del grupo alto muestran una actitud más hacia el progreso del conocimiento representado por su manera de percibir a los colegios, asociaciones profesionales y congresos como totalmente independientes de actividades sociales. Le dan mayor peso a la investigación (anexo 2).
3. Todos los resultados estructurales sugieren fuertemente que hay mayor diferenciación e integración en los maestros del grupo alto, en los términos de Lewin (Díaz-Guerrero, 1972^a; Werner, 1957 y Witkin et al, 1974). Esto es, que las actividades académicas, sociales, personales y otras, las organizan jerárquicamente y de manera compleja. Probablemente esto explique también las frecuentes contradicciones entre los estamentos de las instituciones, las políticas organizacionales y la práctica cotidiana

de sus integrantes, como puede constatarse en los documentos de planeación, idearios, misión, objetivos, organigramas y otros, de las instituciones de la muestra.

4. Que en los profesores de la muestra de menor calidad existe interdependencia simple, mientras que en los de mayor calidad existe interdependencia organizada o integrada.
5. La importancia de promover el desarrollo de actividades de formación y actualización profesional en localidades foráneas, preferentemente en el extranjero; de fomentar el desarrollo de actividades interinstitucionales y extracurriculares, al quedar claramente establecida la importancia de estar titulados, en cualquier nivel, y de tener experiencia en instituciones diferentes a las locales.
6. Que de acuerdo con las diferencias de los modelos estructurales en diferenciación, interdependencia, variedad de actividades y la interacción existente entre la organización interna del sujeto y su medio ambiente, será posible desarrollar, a futuro, un complejo modelo de jerarquías organizadas para tener una visión holística del problema de la evaluación de la calidad en la educación superior.

CONSIDERACIONES FINALES Y SU APOYO

En investigaciones posteriores se buscará establecer las relaciones estructurales existentes entre la definición operacional del significado de calidad obtenido aquí con el Diferencial Semántico y cada una de las variables observadas en este estudio, de tal forma que se conforme como un modelo de evaluación de calidad a partir de la importancia jerárquica de estas variables.

James y James en un intento de probar la hipótesis de que existe un tema unificador para integrar diversas medidas de significado, se basaron en un modelo jerárquico emocional cognitivo en que cada evaluación de significado reflejaba una apreciación general del grado en que todo el medio ambiente de trabajo es personalmente benéfico versus personalmente en detrimento para el bienestar del individuo en una organización. Los resultados de dicho estudio se usan para explicar el impacto sustantivo

de la percepción del medio laboral en los resultados del trabajo individual. Las atribuciones de significado o análisis de significado, se refieren al uso de representaciones mentales o esquemas, para interpretar los estímulos (atributos del medio laboral, en este caso). El objetivo del análisis de James y James era describir "cognición descriptiva", "significado descriptivo", "cognición fría" (cold), "esquemas" y "significado denotativo".

Al igual que en reportes de otros autores, en los que se trabajó con la representación subjetiva de los conceptos de involucramiento-responsabilidad y sus interacciones con la calidad de los argumentos (Pentony, 1988) y con el concepto de la credibilidad de celebridades (Ohanian, 1990), puede decirse que el DS es fácil de usar y conveniente para administrar a muestras grandes.

La búsqueda de modelos para la valoración de las relaciones entre variables complejas y la jerarquía de estas relaciones, parece ser un esfuerzo válido, como lo demuestran Smart y Pascarella (1987), quienes probaron un modelo causal de los factores que influyen en la decisión de los estudiantes. Ellos midieron experiencia, características de sus lugares de trabajo, las primeras experiencias en la carrera y el autoconcepto y encontraron diferencias por sexo. Análisis posteriores con mayor detalle podrán identificar las relaciones entre éstas variables y otras, rasgos de personalidad como el ser acomedido (Shulman, 1986), alocentrismo versus idiocentrismo (Triandis et al, 1985)¹, autoconcepto (Hamachek, 1988, 1990; Mboya, 1989; Nurius, 1992 y Rosenberg, 1989), autoestima (Moeller, 1994), habilidades cognoscitivas (Williams y Sternberg, 1988), entre otras.

En el caso de los profesores universitarios, se confirma la importancia de la personalidad, reportada en otros trabajos (Cronan et al, 1986). Los resultados sugieren que los mentores cumplen funciones de apoyo y promueven la productividad profesional,

¹ Ellos encontraron que los alocentrismos eran más orientados a enfatizar los valores de cooperación, igualdad y honestidad, mientras que los idiocéntricos enfatizaban los valores de vida confortable, competencia, placer y reconocimiento social. Los que resultaron alocentrismos reportaron recibir mayor apoyo social y de mejor calidad; los idiocéntricos lograron mayor motivación de logro, alienación, anomia y reportaron gran soledad.

como lo señalan la involucración en investigación, publicaciones y presentación de conferencias. Las características de personalidad distinguen a los buenos de los malos mentores con mayor frecuencia que la competencia intelectual y las actividades profesionales.

Se ha reportado que los intereses investigativos y los medios efectivos de entrenamiento doctoral se relacionan positivamente con la productividad de investigación, no así los intereses sociales que se relacionan negativamente con la productividad de investigación. La influencia de un medio fuerte de entrenamiento doctoral en productividad investigativa fue mayor para aquellos con fuertes intereses investigativos (Krebs, Smither y Hurley, 1991).

A través de la discusión nos hemos referido a la necesidad de tener una justificación teórica para las relaciones de dependencia. La teoría puede ser definida como la sistematización de las relaciones que proveen una explicación consistente y comprensiva de un fenómeno. Para esta definición vemos que la teoría no es del dominio exclusivo de la academia y puede tener sus raíces en la experiencia y práctica obtenida por la observación de la conducta del mundo real. La necesidad de un modelo "teórico" que guíe el proceso de estimación es especialmente crítico cuando se generan modificaciones al modelo. Dada la flexibilidad del modelaje por ecuaciones estructurales la probabilidad de sobreajustar un modelo es alta, por lo tanto, es importante resaltar que el modelaje por ecuaciones estructurales es un método confirmatorio guiado más por teoría que por resultados empíricos (Hair et al, 1995). En este estudio, dada la naturaleza transversal del mismo, las interrelaciones entre variables no se pueden considerar causales, con lo cuál los modelos generados son meramente descriptivos y generadores de teoría y no confirmatorios de modelos previamente establecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Martín. (1991). Enciclopedia del Idioma. 3a. reimpression. México: Aguilar. Pág. 3793.
- Angleitner, Alois. (1991). Personality Psychology: Trends and developments. European Journal of Personality; Vol. 5, (3). U. Bielefeld, Rep. Fed. de Alemania. 185 - 197.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1983). Acuerdos de las Reuniones de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México, D.F.: Centro de Documentación ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1984). La Evaluación de la Educación Superior en México. México, D.F.: ANUIES
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1986). Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. México, D.F.: SEP - ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1989). Declaraciones y Aportaciones para la Modernización de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior; N° 2 (70). México, D.F.
- Apodaca, Pedro y Lobato, Clemente. (Eds.). (1997). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona, España: Ed. Laertes - Psicopedagogía. 270 págs.
- Applegate, Jane H. y Book, Cassandra. (1989). Associate and Assistant Deans of Education: Careers and responsibilities. Journal of Teacher Education. Nov. - dic. 5 - 9.
- Arbuckle, James L. (1997). Amos Users' Guide. Versión 3.6. Chicago, Ill.: SmallWaters Corporation. 600 págs.
- Arnau Grass, Jaime. (1981). Diseños Experimentales en Psicología y Educación. Vol. 1. México: Trillas. 357 págs.
- Arnau Grass, Jaime. (1984). Diseños Experimentales en Psicología y Educación. Vol. 2. México: Trillas. 348 págs.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1982). El Concepto de Calidad en la Educación Superior. Perfiles Educativos, México: CISE. 43 - 52.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1991^a). Perspectivas y Retos de la Modernización de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior; Vol. XX, N° 2 (78). México. 59 - 69.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1991^b). Planeación y Calidad de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria: Reforma y Utopía; N° 5. Guadalajara, Jal. 123 - 133.
- Astin, Alexander W. (1991^a). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillan.

- Astin, Alexander W. (1991^b). ¿Por qué no Intentar otras Formas de Medir la Calidad? Revista de la Educación Superior; Vol. XX, N° 2 (78). México: ANUIES. 71 - 88.
- Astin, Alexander W. (1992). The Problems of Strengthening and Reforming American Higher Education are Fundamentally Problems of Values. The Chronicle of Higher Education. Nov. 11. Pág. B 4.
- Astin, Alexander W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, James T. y Calderón, Robert F. (1996). Theoretical and Technical Contributions to Structural Equation Modeling: An Updated Annotated Bibliography. Structural Equation Modeling, Vol. 3, (2)
- Avendaño Sandoval, Rocío y Díaz-Guerrero, Rogelio. (1994^a). El Desarrollo de una Escala de Abnegación para Mexicanos. En: R. Díaz-Guerrero y A. Pacheco (eds.), Etnopsicología: Scientia Nova. San Juan, Puerto Rico: Ciencia y Comunidad, Servicios Profesionales y Científicos. 307 - 319.
- Avendaño Sandoval, Rocío y Díaz-Guerrero, Rogelio. (1994^b). Estudio Experimental de la Abnegación. En: R. Díaz-Guerrero y A. Pacheco (eds.), Etnopsicología: Scientia Nova. San Juan, Puerto Rico: Ciencia y Comunidad, Servicios Profesionales y Científicos. 321 - 330.
- Axland, S. (1991). Looking for a quality education? Quality Progress, 24, (10), 61-72.
- Backer, N. (1991^a). The human side of quality (A position paper). Wilson Learning.
- Backer, N. (1991^b). Why quality efforts fail. Wilson Learning.
- Banta, T.W. y asociados. (1993). Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrientos, Guido A.; Hosch, Harmon M. y Moreno, Alicia. (1991). Resultados Preliminares de una Encuesta sobre Estilos de Confrontación en Familias de Origen Hispano en El Paso, Texas. Ponencia en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología. San José de Costa Rica, Costa Rica. 7 al 12 de julio.
- Barrientos, Guido A.; Hosch, Harmon M.; Ramírez, Jorge I.; Alvarez, Rosalina y Moreno, Alicia. (1992). A comparative survey of coping strategies among Hispanics in El Paso vs Mexican-Nationals. Ponencia en el Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research. Feb. 26 a marzo 1. Santa Fé, N.M.
- Bensimon, Estela M. (1990). Viewing the Presidency: Perceptual Congruence Between Presidents and Leaders on their Campuses. Leadership Quarterly; Sum. Vol. 1, (2). Pennsylvania State U., Ctr. for the Study of Higher Education, University Park, EUA. 71 - 90.
- Bentler, Peter M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. Psychological Bulletin, 107, 238 - 246.
- Bentler, Peter M. (1997). Structural Equation Modeling with EQS. Conferencia sustentada

en la Facultad de Psicología de la UNAM el 24 de enero.

- Bentler, Peter M. (1985). Theory and implementation of EQS: A structural equations program. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Bentler, Peter M. y Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. Sociological Methods and Research, 16, 78 – 117.
- Bernowski, K. (1991). Restoring the pillars of higher education. Quality Progress, 37 - 42.
- Berry, J. W. (1994). On the unity of the field: variations and communalities in understanding human behaviour in cultural context. Ponencia presentada en el simposium Early and recent developments in ethnopsychology. XXIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada. Madrid, España. Julio 17 - 22.
- Berwick, Kathleen R. (1992). Stress Among Student Affairs Administrators: The relationship of personal characteristics and organizational variables to work-related stress. Journal of College Student Development; Vol. 33, (1). U. Minnesota, Minneapolis, EUA. 11 - 19.
- Blum, Debra E. (1989). Concept of Merit Pay for Professors Spreads as Competition Among Institutions Grows. The Chronicle of Higher Education; Vol. XXXV, N° 7. Oct. 18. Págs. A 1 y A 20.
- Bollen, K. A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. Psychometrika, 51, 375 – 377.
- Bollen, K. A. (1989^a). Structural equations with latent variables. New York: Wiley.
- Bollen, K. A. (1989^b). A new Incremental fit index for general structural equation models. Sociological Methods and Research, 17, 303 – 316.
- Bollen, K. A. y Long, J. S.(Eds.). (1993). Testing Structural Equation Models. Newbury Park, California: Sage.
- Buss, Arnold H. (1989). Personality As Traits. American Psychologist; Vol. 44, N° 11. 1378 - 1388.
- Calatayud Arcos, Alejandro; Reyes Lagunes, Isabel; Avila, Marco A. y Diaz-Guerrero, Rogelio. (1974). El perfil de teleaudiencia de Plaza Sésamo: características sociales, económicas y demográficas de las clases media y baja. México D.F. 198 págs.
- Camp, Roderic, A. (1988). Los Intelectuales y el Estado en el México del Siglo XX. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. 320 págs.
- Capel, Susan A. (1987). The Incidence of and Influences on Stress and Burnout in Secondary School Teachers. British Journal of Educational Psychology; Vol. 57, (3). U. London, Bedford Coll of Higher Education, Inglaterra. 279 - 288.
- Carothers, R. L. (1992). Trippingly on the tongue: Translating quality for the academy. AAHE Bulletin, 45, (3), 6-10.
- Carrión, Carmen y Fernández, Alfredo. (1989). Experiencias en la Autoevaluación Institucional en México. Revista de la Educación Superior; N° 1 (69). México.

- Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior. (1991). Avances de la Evaluación de la Educación Superior. Fotocopia. México. 5 págs.
- Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior. (1993). La evaluación interinstitucional de la educación superior en México. Serie: Materiales de apoyo a la evaluación educativa, N° 9. CIEES, CONAEVA, SEP-ANUIES.
- Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior: Comité de Administración y Gestión Institucional. (1997). Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y la Gestión en las Instituciones de Educación Superior. México: SEP-ANUIES. 63 págs.
- Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior: Comité de Ciencias Agropecuarias. (1994). Marco de Referencia para la Evaluación. México: SEP-ANUIES. 86 págs.
- Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior: Comité de Educación y Humanidades. (1998). Marco de Referencia para la Evaluación. Serie: Materiales de apoyo a la evaluación educativa, N° 7. México: CIEES, CONAEVA, SEP-ANUIES. 33 págs.
- Cohen, Jacob. (1977). Statistical power analysis for behavioral sciences. Revised edition. NY:Academic Press.
- Comisión Nacional de Evaluación. (1990). Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior. Modernización Educativa; N° 5. México: SEP.
- Comisión Nacional de Evaluación. (1991). Documentos Base de la Primera Etapa de Evaluación, [99]. Fotocopia. México.
- Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior. (1981). Plan Nacional de Educación Superior: Lineamientos para el Período 1981-1991. Revista de la Educación Superior; N° 39. México: SEP - ANUIES.
- Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior. (1982). Plan Nacional de Educación Superior: Evaluación y Perspectivas. México: SEP - ANUIES.
- Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior. (1989). Manual de Planeación de la Educación Superior. México: SEP - ANUIES. 233 págs.
- Conway, John B. (1988). Differences Among Clinical Psychologists: Scientists, practitioners, and scientist-practitioners. Professional Psychology Research and Practice; Vol. 19, (6). Saskatoon, Canadá. 642 - 655.
- Cortés, José y Ruiz Velasco, Víctor. (1998). Modelo de calidad de funcionamiento familiar. Teoría y evaluación. Semana de Investigación, XX aniversario Instituto Mexicano de Psiquiatría. Salud Mental, en prensa. México.
- Cortina, José M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology; Vol. 78, N° 1. 98 - 104.
- Cronan Hillix, Terry; Gensheimer, Leah K.; Cronan Hillix, W. A. y Davidson, William S. (1986). Students' Views of Mentors in Psychology Graduate Training. Teaching of

- Psychology*; Vol. 13, (3). San Diego State U. Calif. EUA. 123 - 127.
- Crump W. D. (1993). About those quality control programs. *Planning for Higher Education*, 22, (1), 36-39.
- Darling, John R. e Ishler, Richard E. (1992). Determinants of Effective Administrative Leadership in the Academic Institution. *Organization Development Journal*; Win. Vol. 10, (4). Louisiana State U., Shreveport, EUA. 43 - 51.
- Davis, Robert H., Alexander, L. T. y Yelon, S. (1988). *Diseño de Sistemas de Aprendizaje: Un enfoque del mejoramiento de la instrucción*. México: Trillas. 403 págs.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1967^a). Sociocultural Premises, Attitudes and Cross-Cultural Research. *International Journal of Psychology*; Vol. 2. Paris. 79 - 87.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1967^b). The Active and the Passive Syndromes. *Revista Interamericana de Psicología*; Vol. 1, N° 4. México. 263 - 272.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1971). La Teoría Sociocultural del Comportamiento Humano *Revista Mexicana de Psicología*; 5, (2). México. 37 - 53.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1972^a). La evolución psicológica según Kurt Lewin: dos conferencias. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 4, (1), 35 - 74.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1972^b). Una escala factorial de premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 6, N° 3 y 4, 235 - 244.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1977). A Mexican Psychology. *American Psychologist*, 11. 934 - 944.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1979). Un Enfoque Interdisciplinario de la Cultura y la Personalidad Normal y Patológica del Mexicano Conferencia magistral invitada. *Tenth Annual Midwinter Convention, Division of Psychotherapy*, American Psychological Association. México, D.F. Feb. 28 a marzo 4.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1982). The Psychology of the Historic-Sociocultural Premise, I. *Spanish - Language Psychology*; N° 2. North - Holland. 383 - 410.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1986). Historio-Sociocultura y Personalidad: Definición y características de los factores en la familia mexicana. *Revista de Psicología Social y Personalidad*; Vol. 2, N° 1. México. 13 - 42.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1989). Una Etnopsicología Mexicana. *Ciencia y Desarrollo*; Vol. XV, N° 86. México: CONACYT. 69 - 85.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1991^a). *Psicología del Mexicano* 5a. ed. México: Trillas. 332 págs.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1991^b). Mexican Ethnopsychology, Pictures in an Exhibition. *20th Annual Meeting of the Society for Crosscultural Research*. Isla Verde, Puerto Rico. Febrero 21 a 24. 29 págs.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1992). La Psicología de la Personalidad en el Siglo XXI. *Revista Interamericana de Psicología*; Vol. 26, N° 1. 37 - 52.

- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1994). Is Abnegation a Basic Experiential Trait in Traditional Societies? The Case of Mexico. Fotocopia. 33 págs.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. (1995). Una aproximación científica a la Etnopsicología. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 27, (3), 359-389.
- Díaz-Guerrero, Rogelio y Castillo Vales, V. M. (1981). El enfoque cultura-contracultura y el desarrollo cognitivo y de la personalidad de escolares yucatecos. Enseñanza e investigación en Psicología. Vol. 7, (1). 5 - 26.
- Díaz-Guerrero, Rogelio y Díaz-Loving, Rolando. (1990). Interpretation in Cross-Cultural Personality Assessment. En: C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus. Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children: Personality, Behavior and Context. N. Y. 491 - 523.
- Díaz-Guerrero, Rogelio y Emmite P. (1986). Innovaciones de Educación: Un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación.. México, D.F: UNAM. 153 págs.
- Díaz-Guerrero, Rogelio e Iscoe, I. (1984). El Impacto de la Cultura Iberoamericana Tradicional y del Stress Económico Sobre la Salud Mental y Física: Instrumentación y potencial para la investigación transcultural. Revista Latinoamericana de Psicología; Vol. 16, N° 2. 167 - 211.
- Díaz-Guerrero, Rogelio y Pacheco, A. M. (eds.). (1994). Etnopsicología: Scientia Nova. San Juan, Puerto Rico: Ciencia y Comunidad, Servicios Profesionales y Científicos. 354 págs.
- Díaz-Guerrero, Rogelio y Salas, M. (1975). El Diferencial Semántico del Idioma Español. México: Trillas. 111 págs.
- Díaz-Loving, Rolando; Andrade, Patricia y La Rosa, Jorge. (1989). Orientación de Logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. Revista Mexicana de Psicología; Vol. 6, N° 1. México. 21 - 26.
- Dickinson, John P. (1986). La Ciencia y los Investigadores Científicos en la Sociedad Moderna. Argentina: UNESCO, Fundación Miguel Lillo. 274 págs.
- England, George W. (1990). The Patterning of Work Meanings which are Coterminous with Work Outcome Levels for Individuals in Japan, Germany and the US. Applied Psychology An International Review; Vol. 39, (1). U. Oklahoma, Norman, EUA. 29 - 45.
- Fernández Dávila, M. L. (1967). La Prueba de Figuras Ocultas de Witkin en el Estudio del Desarrollo de la Personalidad del Escolar Mexicano Tesis profesional. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Psicología, UNAM. México, D.F. 78 págs.
- Fletcher, Clive. (1991). Candidates' Reactions to Assessment Centres and Their Outcomes: A longitudinal study. Journal of Occupational Psychology; Vol. 64, (2). U. London, Goldsmiths' Coll., Inglaterra. 117 - 127.
- Flores Galaz, Mirta M. (1989). Asertividad, Agresividad y Solución de Situaciones

- Problemáticas en una Muestra Mexicana. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F. 123 págs.
- Flores Galaz, Mirta M. (1994). Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F. 199 págs.
- Flores Galaz, Mirta M. y Díaz-Loving, Rolando. (1994). Asertividad en la Cultura Mexicana. En: Díaz-Guerrero, R. y A. Pacheco (eds.). Etnopsicología: Scientia Nova. San Juan, Puerto Rico: Ciencia y Comunidad, Servicios Profesionales y Científicos. 283 - 306.
- Francia, A. (1984). Introducción a la Teoría General de los Sistemas: En torno a una comprensión sistémica de la cultura. Argentina: Librería Agropecuaria.
- George, Jennifer M. y James, Lawrence R. (1993). Personality, Affect, and Behavior in Groups Revisited: Comment on aggregation, levels of analysis, and a recent application of within and between analysis. Journal of Applied Psychology; Vol. 78, N° 5. 798 - 804.
- Gerbing, David W. y Hamilton, Janet G.. (1996). The Viability of Exploratory Factor Analysis as a Precursor to Confirmatory Factor Analysis. Structural Equation Modeling, Vol. 3, (1).
- Giametti, A. B. (1990). Leadership and standards in American universities. Society, 27, (6), 41-44.
- Goldberg, Lewis R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. American Psychologist; Vol. 48, N° 1. 26 - 34.
- Guadarrama Rico, Luis Alfonso. (1983). El Diferencial Semántico Como Instrumento de Medición de Actitudes del Docente Ante los Cambios Académicos. Memorias del Tercer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, N° 2 CCH. México, D.F. 14 a 18 de nov. 435 - 444.
- Guo, Dejun y Zhang, Biyin. (1993). The Semantic Differential Placement of Attributions and Dimensions in Four Different Groups of Chinese Subjects. Psychological Science China; Vol. 16, (3) 152 - 157. Beijing Normal U., China. Mayo - jun. Pág. 165.
- Hair, Joseph; Anderson, Rolph; Tatham, Ronald y Black, William. (1995). Multivariate Data Analysis. NJ: Prentice Hall. 745 págs.
- Hamachek, Don. (1988). Evaluating Self-Concept and Ego Development Within Erikson's Psychosocial Framework: A formulation. Journal of Counseling & Development; Vol. 66. 354 - 360.
- Hamachek, Don. (1990). Evaluating Self-Concept and Ego Status in Erikson's Last Three Psychosocial Stages. Journal of Counseling & Development; Vol. 68. 677 - 683.
- Hanel del Valle, Jorge y Taborga T., Huáscar. (1992). Elementos Analíticos de la Evaluación del Sistema de Educación Superior en México. Revista de la Educación Superior. Vol. XI, N° 2, (82). México: SEP - ANUIES. 7 - 166.

- Harris, J. y Baggett, M. (Eds.). (1992). Quality quest in the academic process. Methuen, MA: GOAL/QPC.
- Hawkins, D. M. (Ed.). (1982). Topics in applied multivariate analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heaven, Patrick C. y Connors, John. (1988). Politics and Toughmindedness. Journal of Social Psychology; Vol. 128, (2). Wagga Wagga, NSW, Australia. 217 - 222.
- Hernández, Ana Jesús. (1989). Metodología Sistemica en la Enseñanza Universitaria: Un proyecto de integración ecológica y pedagógica. Madrid: Narcea. 176 págs.
- Hiam, A. (1993). Does quality work? A review of relevant studies. (No. 1043). The Conference Board.
- Hogan, Robert y Nicholson, Robert A. (1988). The Meaning of Personality Test Scores. American Psychologist; Vol. 43, N° 8. 621 - 626.
- Holtzman, W. H.; Díaz-Guerrero, R. y Swartz, J. D. (1975). El Desarrollo de la Personalidad en Dos Culturas: México y Estados Unidos. México: Trillas. 420 págs.
- House, E. (1978). Assumptions Underlying Evaluation Models. Educational Researcher; N° 7. 4 - 12.
- Huber, Vandra L. y Podsakoff, Philip M. (1985). Dispositional and Situational Moderators of Female and Male Causal Attributions. Sex Roles; Vol. 13, (7-8). U. Utah, Coll. of Business, Salt Lake City. 441 - 461.
- Ibarrola, María de. (1991). La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui géneris de la educación superior en México. Serie: Materiales de apoyo a la evaluación educativa, N° 7. México: CIEES, CONAEVA, SEP-ANUIES.
- James, Lois A. y James, Lawrence R. (1989). Integrating Work Environment Perceptions: Explorations into the measurement of meaning. Journal of Applied Psychology; Vol. 74, N° 5. 739 - 751.
- Johnstone, J. N. (1981). Indicators of Education Systems. International Institute for Educational Planning. Paris: Kogan Page / UNESCO.
- Jordan, T. E. (1989). Measurement and evaluation in higher education: Issues and illustrations. Londres: Falmer Press.
- Kagan, Jerome. (1988). The Meanings of Personality Predicates. American Psychologist; Vol. 43, (8). Harvard U., Cambridge, MA., EUA. 614 - 620.
- Kaplan, David y Elliott, Pamela R. (1997) A Didactic Example of Multilevel Structural Equation Modeling Applicable to the Study of Organizations Structural Equation Modeling, Vol. 4, (1)
- Kasser, Tim y Ryan, Richard M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. Personality and Social Psychological Bulletin, Vol. 22, N° 3. 280-287.
- Keller, G. (1992). Increasing quality on campus. Change, 48-51.

- Kerlinger, Fred N. (1985). Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento. México: Interamericana. 335 págs.
- Kerlinger, Fred N. (1987). Investigación del Comportamiento: Técnicas y metodología. 2a. ed. México: Interamericana. 525 págs.
- Kerlinger, Fred N. y Pedhazur, Elazar J. (1973). Multiple Regression in Behavioral Research. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. 534 págs.
- Krebs, Peter J.; Smither, James W. y Hurley, Robert B. (1991). Relationship of Vocational Personality and Research Training Environment to the Research Productivity of Counseling Psychologists. Professional Psychology Research and Practice; Vol. 22, (5). Stirling, NJ, EUA. 362 - 367.
- Kroger, Rolf O. y Wood, Linda A. (1993). Reification, "Faking," and the Big Five. American Psychologist. 1297 - 1298.
- Kuric, Jozef. (1979 - 80). Nahl'ady vysokoskolskych studentov na ziaduce a neziaduce vlastnosti osobnosti dospeleho cloveka. (Views of university students on desirable and undesirable personality traits of adults.). Sbornik Praci Filosoficke Fakulty Brnenske U.; Vol. 1, (14 - 15). 7 - 24.
- La Rosa, Jorge y Díaz-Loving, Rolando. (1988). Diferencial Semántico del Autoconcepto en Estudiantes. Revista de Psicología Social y Personalidad; Vol. 4, N° 1. México. 39 - 57.
- La Rosa, Jorge y Díaz-Loving, Rolando. (1994). Evaluación del Autoconcepto: Una escala multidimensional. En: R. Díaz-Guerrero y A. Pacheco (eds.), Etnopsicología: Scientia Nova. San Juan, Puerto Rico: Ciencia y Comunidad, Servicios Profesionales y Científicos. 201 - 221.
- La Rosa, Jorge. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y validación. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F. 257 págs.
- Loehlin, J. C. (1992). Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis (2ª edición). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Madison, Wis. (1991). A Long-Time Critic Crusades to Expose the Flaws of the Faculty-Reward System. The Chronicle of Higher Education; Vol. XXXVII, N° 36. 22 de mayo. A 13 y A 17.
- Manning Sidney A. y Rosenstock, Edward H. (1978). Elaboración de Escalas de Actitudes y Psicofísica Clásica. Trillas. México. 163 págs.
- Martínez Reyes, N. (1969). Una aproximación metodológica al estudio de la dimensión "dependencia-independencia del campo" de Witkin. Un estudio preliminar en escolares mexicanos. Tesis profesional. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Martínez Rizo, F. (1991). La calidad de las instituciones de educación superior algunas hipótesis de trabajo. Revista de la Educación Superior; Vol. XX, N° 3 (79). México:

ANUIES. Págs. 173 - 192.

- Mayhew, L. B., Ford, P. J. y Hubbard, D. L. (1990). The quest for quality. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mboya, Mzobanzi M. (1989). The Relative Importance of Global Self-Concept and Self-Concept of Academic Ability in Predicting Academic Achievement. Adolescence; Vol. XXIV, N° 93. San Diego, Calif. 39 - 46.
- McCormick, B. L. (1993). Quality and education: Critical linkages. Eye on Education, Inc.
- Meade, Daniel. (1997). El profesor de calidad. En: Apodaca, Pedro y Clemente Lobato (Eds.). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona, España: Ed. Laertes - Psicopedagogía. Págs. 206 - 222.
- Mercer, Joyce. (1993). States' Practice of Grading Public Colleges' Performance Gets an F from Critics. The Chronicle of Higher Education. 1 de Sept. A 39.
- Mingle, J. R. (1989). The political meaning of quality. AAHE Bulletin, 42, 8-11.
- Moeller, Thomas G. (1994). What Research Says About Self-Esteem and Academic Performance. The Education Digest. 34 - 37.
- Mooney, Carolyn J. (1991^a). Efforts to Cut Amount of "Trivial" Scholarship Win New Backing From Many Academics. The Chronicle of Higher Education; Vol. XXXVII, N° 36. 22 de mayo. A 1, A 13 y A 16.
- Mooney, Carolyn J. (1991^b). In 2 Years, a Million Refereed Articles, 300,000 Books, Chapters, Monographs. The Chronicle of Higher Education; Vol. XXXVII, N° 36. 22 de mayo. A 17.
- Moreno Cedillos, Alicia. (1993). La Educación Agrícola Superior en México: Retos y desafíos. Conferencia magistral presentada en la Semana de Horticultura: Organizada por la UAAAN; Saltillo, Coah.
- Morrison, Donald. (1990). Multivariate Statistical Methods. Nueva York: Mc Graw-Hill. 495 págs.
- Neisser, Ulric (Chair) et al. (1996). Intelligence: Knows and Unknowns. American Psychologist, Vol. 51, N° 2, 77-101.
- Norusis, Marija J. (1995). SPSS for Windows: Base System Users' Guide. Versión 6.1.2.. Chicago Ill.: SPSS Inc.
- Nurius, Paula S. (1992). Assessing and Changing Self-concept: Guidelines from the memory system. Profiles in International Social Work. Item #2154. 221 - 229.
- Ohanian, Roobina. (1990). Construction and Validation of a Scale to Measure Celebrity Endorsers' Perceived Expertise, trustworthiness, and attractiveness. Journal of Advertising; Vol. 19, (3). Emory U. School of Business, GA., EUA. 39 - 52.
- Ortega, M. V. (1979). Selección de Investigadores y Evaluación de su Productividad Académica y Científica o Tecnológica. 1er. Seminario sobre Evaluación Institucional. Querétaro, Qro.

- Ortiz Vera, Heriberto. (s/f). La Evaluación de la Educación Superior. Fotocopia. s/d
- Osgood, Charles E.; Suci, George J. y Tannenbaum, Percy H. (1961). The measurement of meaning. Tercera impresión. Urbana: University of Illinois, Press. Pags. 25-30 y 199-204.
- Patton, M. (1980). Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills / Londres: Sage publications.
- Pentony, Joseph F. (1988). The Relationship Between Argument Quality and Involvement-Responsibility. Journal of Social Behavior and Personality; Vol. 3, (1). Houston, Tex., EUA.
- Pérez, Ydalith R.; Ramírez, Jorge I.; Barrientos, Guido A.; Hosch, Harmon M. y Moreno, Alicia. (1992). Hispanic's coping as a function of acculturation. Poster presentado en el 38th Annual Convention of the Southern Psychological Association. Abril 16 a 18. Austin, Tex.
- Pettegrew, L. S. (1992). The dark side of quality: A critique of the quality movement in America. Ponencia presentada en la Business faculty, Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.
- Ramírez III, Manuel. (1985). Combining Modernism and Traditionalism: Coping effectively with economic and acculturation stress. En: Díaz-Guerrero (ed.). Cross-cultural and National Studies in Social Psychology. North - Holland: Elsevier Science Publishers B. V.
- Raykov, Tenko y Widaman, Keith F. (1995). Issues in Applied Structural Equation Modeling Research. Structural Equation Modeling, Vol. 2, (4).
- Reyes Lagunes, Isabel. (1982). Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Rinehart, G. (1993). Quality education. Milwaukee: ASQC Quality Press.
- Robles Galindo, Valeriano. (1992). La Educación Agrícola Superior en México. CIEES. Reunión de Planeación de la UAAAN. Saltillo, Coah.
- Robles Galindo, Valeriano y Suárez Munguía, Eliseo. (1996). La Educación Agropecuaria en México. AMEAS y Universidad Autónoma del Estado de México. 84 págs.
- Rodríguez de Díaz, M^a Lucy y Díaz-Guerrero, Rogelio. (1997). ¿Son universales los rasgos de la personalidad? Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 29, (1). 35 - 48.
- Rosenberg, Morris. (1989). Self-Concept Research: A historical overview. Social Forces; 68, (1). 34 - 44.
- Rothkopf, Arthur J. (1995). Devising better ways to measure the quality of colleges and universities. Measuring Quality in Higher Education. Documento obtenido el 18 de septiembre de 1997 del WWW: URL Disponible en: <http://www.lafayette.edu/faccipop/rothqual.htm>
- Rueda Beltrán, Mario y Nieto Gutiérrez, Javier. (compiladores) (1996). La evaluación de la

- docencia universitaria. México, D.F. UNAM. 177 págs.
- Rush, S. C. (1992). Productivity or quality: In search of higher education's yellow brick road. NACUBO Business Officer, 36 - 42.
- Scriven, Michael. (s/f). The Methodology of Evaluation. How Should the Curriculum be Evaluated? s/d. 334 - 371.
- Schrof, Joannie M. (1993). Tarnished Trophies. U.S. News & World Report. 25 de Oct. 52 - 59.
- Secretaría de Educación Pública. (1989). Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994. México, D.F.: SEP.
- Seymour, D. T. (1992). On Q: Causing quality in higher education. Phoenix: Oryx Press.
- Shulman, Dennis G. (1986). The Quality of Helpfulness: A research approach. Psychological Reports; Vol. 58, (1). Fordham U., Div. of the Social Sciences, Coll. at Lincoln Ctr. 236 - 238.
- Sinclair, Robert Bruce. (1993). Industrial Competitiveness and Culture in Monterrey: An overview. USIS Fulbright-García Robles Program. ITESM Centro de Sistemas de Manufactura. Fotocopia. Monterrey, N. L. 121 págs.
- Smart, John C. y Pascarella, Ernest T. (1987). Influences on the Intention to Reenter Higher Education. Journal of Higher Education; Vol. 58, (3). Virginia Polytechnic Inst & State U., EUA. 306 - 322.
- Soria, Oscar. (1985). La calidad en la educación superior: ¿La pera del olmo?. Instituto Ajiic sobre Educación Internacional - International Council of Educational Development - Interamerican University of Puerto Rico. 46 págs.
- Stake, Robert E. (s/f). The Countenance of Educational Evaluation. How Should the Curriculum be Evaluated? s/d. 372 - 389.
- Sundberg, Norman D.; Goldman, Marion S.; Rotter, Nathan J. y Smyth, Douglas A. (1992). Personality and Spirituality: Comparative TATs of high-achieving Rajneeshes. Meeting of the Society for Personality Assessment (1990, San Diego, California). Journal of Personality Assessment; Vol. 59, (2). U. Oregon, Eugene, EUA. 326 - 339.
- Tabachnick, Barbara G. y Fidell, Linda S. (1989). Using Multivariate Statistics. New York: Harper & Row, Publishers. 746 págs.
- Triandis, Harry C. (1964). Exploratory factor analyses of the behavioral components of social attitudes. Journal of Abnormal and Social Psychology; Vol. 68, 420 - 430.
- Triandis, Harry C.; Leung, Kwok; Villareal, Marcelo J. y Clack, Felicia L. (1985). Allocentric versus Idiocentric Tendencies: Convergent and discriminant validation. Journal of Research in Personality; Vol. 19, (4). U. Illinois, Champaign. 395 - 415.
- Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. (1990*). Información para la Evaluación Institucional UAAAN 1990. UAAAN. Saltillo, Coah. Nov.

- Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. (1990^b). Reporte Global de la Evaluación Institucional UAAAN 1990. UAAAN Saltillo, Coah. Dic.
- Valdez Medina, José Luis. (1991). Las Categorías Semánticas, Usos y Aplicaciones en Psicología Social. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F. 85 págs.
- Villarreal Coindreau, Marcelo J. (1981). Fundamentos de Entrevista Conductual: Revisión teórica. México: Trillas. 180 págs.
- Von Bertalanffy, Ludwig. (1991). Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollos, aplicaciones. 2a. reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. 311 págs.
- Weiss, Carol H. (1983). Investigación Evaluativa. México: Trillas. 183 págs.
- Werner, Heinz. (1957). Comparative Psychology of Mental Development. New York: International Universities Press, Inc. Págs. 52-56d.
- Wilshire B. (1990). The moral collapse of the university: Professionalism, purity, and alienation. Albany: State University of New York Press.
- Williams, Frederick. (1982). Razonamiento Estadístico. 2ª edición. México, D.F.: Interamericana. 189 págs.
- Williams, Wendy M.; Sternberg, Robert J. (1988). Group intelligence: Why Some Groups Are Better Than Others. Intelligence; Vol. 12, (4). Yale U., New Haven, CT., EUA. 351 - 377.
- Wingspread Group on Higher Education (1993). An American imperative: Higher expectations for higher education. Racine, WI: The Johnson Foundation.
- Witkin, H. A. (1979). Estilos Cognoscitivos a Través de las Culturas. En Finley G.E. y G. Marin (eds.). Avances en Psicología Contemporánea. México: Trillas. Págs. 63 - 81.
- Witkin, H. A. y Goodenough, Donald R. (1976^a). Field dependence and Interpersonal Behavior. Educational Testing Service Research Bulletin 76-12. Princeton, NJ. 78 págs.
- Witkin, H. A. y Goodenough, Donald R. (1976^b). Field dependence revisited. Educational Testing Service Research Bulletin 76-39. Princeton, NJ. 85 págs.
- Witkin, H. A.; Dyk, R. B.; Fateron, H. F.; Goodenough, Donald R. y Karp, S. A. (1974). Psychological differentiation. Cap. 2. N. Y.: John Wiley and Sons. Págs. 7-23.

Sitios en Internet

American Psychological Association. URL <http://www.apa.org>

Higher Education Processes network. URL <http://www.heproc.org>

Lafayette College. Measuring Quality in Higher Education. URL
<http://www.lafayette.edu/faccipop/cothqual.html>

Psychology Web Archive. URL <http://193.246.61.34/clan/ls/cpsp22.htm>

Psychometric Society. URL
http://www.conted.ceps.uiuc.edu/fmpro/psychometric_society.form.html

Rutgers University Program for Organizational Quality and Communication Improvement
(Rutgers QCI). URL <http://www.qci.rutgers.edu/overview.html>

TRANSCULTURAL-PSYCHOLOGY@LISTSERV.NODAK.EDU

SmallWaters Ing. URL <http://www.smallwaters.com>

Society for College and University Planning. Plan Ahead. URL
<http://www.scup.org/index.htm>

The Educational Resources Information Center. URL <http://www.aspensys.com/eric/> y
<http://ericir.syr.edu/plweb>

Anexo 1

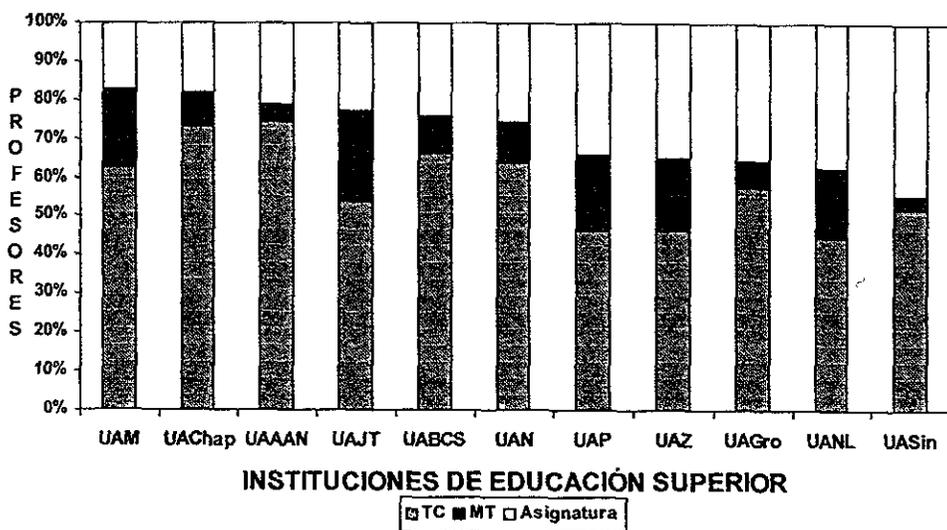
Instituciones con porcentaje superior de docentes de tiempo que de docentes por asignatura y relación maestro/alumno¹

IES	CATEGORÍAS							
	1 TC	2 MT	3 TC+MT	4 Asign.	5 TOTAL	6 Alumn	6/3	6/5
UAM	62.6%	20.4%	83.0%	17.0%	3183	40334	15.3	12.7
UACHap	73.2%	8.9%	82.1%	17.9%	564	3111	6.7	5.5
UAAAN	74.6%	4.3%	78.9%	21.1%	497	3227	8.2	6.5
UAJT	53.8%	23.4%	77.2%	22.8%	638	7931	16.1	12.4
UABCS	66.7%	9.6%	76.3%	23.7%	198	1059	7.0	5.3
UAN	64.0%	10.4%	74.4%	25.6%	308	4853	21.2	15.8
UAP	46.6%	19.6%	66.2%	33.8%	2000	75045	56.7	37.5
UAZ	46.6%	18.6%	65.2%	34.8%	827	8023	14.9	9.7
UAGro	57.6%	6.8%	64.4%	35.6%	561	16547	45.8	29.5
UANL	44.9%	17.7%	62.6%	37.4%	2911	48987	26.9	16.8
UASin	52.2%	3.5%	55.7%	44.3%	1864	26740	25.8	14.3

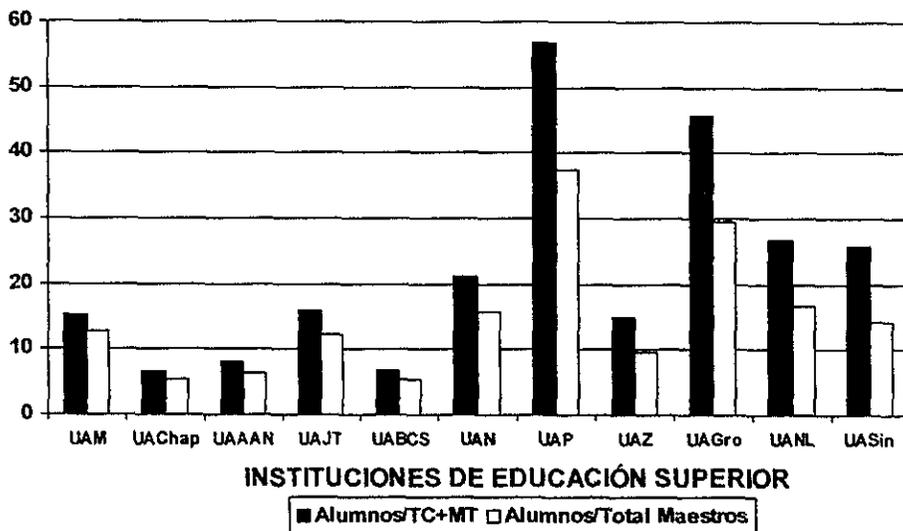
El criterio de calidad para la educación superior referido al mayor porcentaje de profesores de tiempo que profesores por asignatura o por horas, solamente lo alcanzaron las 11 instituciones reportadas en la tabla. Es notoria la diferencia en la relación maestro/alumno, según se considere para ésta a la totalidad de la planta docente, o solo al personal de tiempo, que es el que, potencialmente, hace efectiva esa relación mediante asesorías, orientación, etc.

¹ Moreno Cedillos, (1993). Los datos se tomaron del SINIES, 1992.

PERSONAL DOCENTE POR CATEGORÍAS



RELACIÓN MAESTRO/ALUMNO



Anexo 2

Recursos institucionales

Recursos y estructura	Instituciones ¹			
	1	2	3	4
Planes, programas y desarrollo institucional				
Declaración de principios, misión, objetivos, metas.	Sí	Sí	Sí	Sí
Plan de desarrollo	Sí	Sí		
Organigrama	Sí	Sí		
Programas de licenciatura	12	4	4	3
Programas de posgrado	19 ²	3 ^{*3}	3	
Programas de investigación	Sí	Sí		
Programas de servicios a la comunidad	Sí	Sí		
Programas de vinculación	Sí	Sí		
Programas de intercambio interinstitucional	44			
Cuerpos colegiados	67	1		
Formación de recursos humanos	Sí	Sí		
Procesos de planeación, seguimiento y evaluación	Sí			
Infraestructura y presupuesto				
Fuentes de financiamiento	3	4		
Recursos propios	Sí			
Aulas	94	36		
Laboratorios	20	9		
Talleres	4	3		
Bibliotecas, mapotecas, cartotecas, etc.	6	2		
Centro de cómputo para estudiantes	2			
Auditorios y salas para audiovisuales	5	3		
Apoyos didácticos	4 ⁴			
Campos de prácticas académicas	2	100ha		
Campos experimentales y otros predios	12	Sí		
Postas pecuarias	8	4		
Herbarios	2			
Jardín botánico	2	1		
Viveros	2			

¹ Todas se encuentran en la etapa de consolidación de programas, esto es, a partir de los 20 años de inicio del programa, según criterio del CIEES (1994).

² La mayoría se encuentran en el padrón de excelencia del CONACYT.

³ 1 maestría en el padrón de excelencia del CONACYT.

⁴ Departamentos de apoyo a la docencia e investigación: departamentos de audiovisual.

Recursos y estructura	Instituciones ¹			
	1	2	3	4
Invernaderos	8	Sí		
Estación meteorológica	1	1		
Imprenta	1	1		
Áreas verdes	Sí	Sí	Sí	Sí
Vehículos	Sí			
Oficinas administrativas	Sí	Sí	Sí	Sí
Proceso de enseñanza-aprendizaje				
Definición de un modelo de enseñanza-aprendizaje	Sí	Sí		Sí
Programas analíticos de los cursos	Sí			
Revisión periódica de los programas analíticos				
Programas de prácticas de campo	Sí			
Supervisión a las actividades docentes				
Reglamentos académicos	Sí			
Asesorías académicas a estudiantes	Sí			
Programa de apoyo a habilidades del aprendizaje	Sí			
Asociaciones estudiantiles	Sí			
Actividades deportivas	Sí	7		
Actividades culturales	Sí			
Planta académica	545	54	60	25
Profesores de tiempo completo	485	29	22	
Profesores de tiempo parcial	36	25	2	
Profesores de asignatura (por horas)	24		36	
Profesores con doctorado	61	5	1	
Pasantes de doctorado y/o en formación	21	6	6	
Profesores con maestría	222	23	26	
Pasantes de maestría y/o en formación		9	1	
Profesores con licenciatura	251	9	32	
Pasantes de licenciatura		4	1	
Profesores con BEDA	Sí	Sí	Sí	Sí
Profesores en el S.N.I.	Sí			
Reglas de ingreso, permanencia y promoción	Sí			
Programa de superación profesional y pedagógica	Sí	Sí	Sí	
Seguridad en el trabajo	Sí			
Remuneración suficiente ⁵				
Cubículos para profesores	Sí	Sí		
Prestaciones sociales ⁶	Sí			

⁵ Este es un concepto que el CIEES define como proporción del promedio de lo que en un área geográfica recibe un profesor de tiempo completo.

⁶ Adicionales a las obligatorias, por ley.

Recursos y estructura	Instituciones ¹			
	1	2	3	4
Alumnos				
Número de alumnos	3301	180	149	61
Reglamento de ingreso, permanencia y egreso	Si	Si		
Examen de selección y/o admisión	Si	Si		Si
Indíces de desempeño de los alumnos	Si		Si	
Titulación por defensa de tesis	Si	Si	Si	
Servicios estudiantiles				
Programa de becas estudiantiles	Si	3 tipos		
Orientación y asesoría educativa				
Bolsa de trabajo	Si			
Cafetería	3			
Transporte	Si			
Instalaciones deportivas	11	7		
Infraestructura cultural	Si			
Servicios médicos, enfermería	Si			
Dormitorios	Si			
Curriculum				
Planes aprobados y registrados legalmente	Si			Si
Justificación contextual y operativa	Si	Si		Si
Perfil de ingreso y egreso	Si	2		3
Actividades extracurriculares	Si			Si
Líneas de investigación	Si ⁷	2	8	
Productividad científica				
Proyectos de investigación	441			
Transferencia tecnológica	Si	6		
Participación y promoción de actividades científicas	Si			
Publicaciones	Si ⁸		Si	
Participación en sociedades científicas	Si			
Convenios interinstitucionales	51 ⁹	16 ¹⁰	14	

⁷ Se hace investigación institucional, esto es, la que participa del presupuesto con partidas específicas; también investigación interinstitucional, con recursos compartidos con otras instituciones e investigación con recursos propios, esto es, cuando los propios investigadores obtienen apoyos especiales con otros organismos, para investigaciones de interés particular.

⁸ 1 Revista científica, varias revistas y periódicos de divulgación, publicación de libros y apuntes, apoyo para publicación de libros en editoriales comerciales

⁹ 19 internacionales

¹⁰ 1 internacional

Anexo 3

Estadísticas de formación académica de los profesores de la muestra, por categorías

Licenciatura	Profesores	Frec. de eventos	- X	% de N	% de n
Total (N)	106	106	1	100%	
Titulados	100	100	1	94%	
Diplomas	17	33	1.94	31%	
Otros	15	16	1.07	15%	
Premios	36	69	1.92	65%	
Grupo bajo (n)	54	54	1	51%	100%
Titulados	52	52	1	49%	96%
Diplomas	7	7	1	7%	13%
Otros	5	5	1	5%	9%
Premios	18	23	1.28	22%	43%
Grupo alto (n)	52	52	1	49%	100%
Titulados	48	48	1	45%	92%
Diplomas	10	26	2.6	25%	50%
Otros	10	11	1.1	10%	21%
Premios	18	46	2.56	43%	88%
Maestría					
Total (N)	106	79*	0.76	75%	
Titulados	41	41	1	39%	
Diplomas	14	14	1	13%	
Otros	13	12	0.92	11%	
Premios	18	34	1.89	32%	
		*Nacionales = 74	Extranjero = 5		
Grupo bajo (n)	54	41*	0.76	39%	76%
Titulados	22	22	1	21%	41%
Diplomas	9	9	1	8%	17%
Otros	7	5	1	5%	9%
Premios	8	9	1.13	8%	17%
		*Nacionales = 41	Extranjero = 0		
Grupo alto (n)	52	38*	0.73	36%	73%
Titulados	19	19	1	18%	37%
Diplomas	5	5	1	5%	10%
Otros	6	7	1.17	7%	13%
Premios	10	25	2.5	24%	48%
		*Nacionales = 33	Extranjero = 5		

Doctorado					
Total (N)	106	17*	0.16	16%	
Titulados	10	10	1	9%	
Diplomas	2	2	1	2%	
Otros	4	4	1	4%	
Premios	6	10	1.67	9%	
	*Nacionales = 6		Extranjero = 11		
Grupo bajo (n)	54	8*	0.15	8%	15%
Titulados	5	5	1	5%	9%
Diplomas	2	2	1	2%	4%
Otros	3	3	1	3%	6%
Premios	4	7	1.75	7%	13%
	*Nacionales = 3		Extranjero = 5		
Grupo alto (n)	52	9*	0.17	8%	17%
Titulados	5	5	1	5%	10%
Diplomas	0	0	0	0%	0%
Otros	1	1	1	1%	2%
Premios	2	3	1.5	3%	6%
	*Nacionales = 3		Extranjero = 6		
Otros					
Total (N)	106	88*	0.83	83%	
Titulados	4	4	1	4%	
Diplomas	77	267	3.47	252%	
Otros	46	418	9.09	394%	
Premios	4	30	7.5	28%	
	*Nacionales = 77		Extranjero = 11		
Grupo bajo (n)	54	44*	0.81	42%	81%
Titulados	0	0	0	0%	0%
Diplomas	39	84	2.15	79%	156%
Otros	29	311	10.7	293%	576%
Premios	2	13	6.5	12%	24%
	*Nacionales = 40		Extranjero = 4		
Grupo alto (n)	52	44*	0.85	42%	85%
Titulados	4	4	1	4%	8%
Diplomas	38	183	4.82	173%	352%
Otros	17	104	6.12	98%	200%
Premios	2	17	8.5	16%	33%
	*Nacionales = 37		Extranjero = 7		

Anexo 4

Calatayud *et al* (1974) utilizaron una modificación de la técnica de R.J. Havighurst. El procedimiento de Havighurst consiste en establecer una jerarquía de seis ocupaciones, y una escala de seis grados de educación (escolaridad), partiendo del nivel más alto hasta el más bajo. Cada nivel de educación se multiplica por tres, cada nivel de ocupación se multiplica por dos y la suma de estos dos representa el nivel socioeconómico.

Componentes de la escala del nivel socioeconómico¹

Escala de educación	Escala de ocupación	Puntaje de NSE	Clase social
1	1	5	Media alta y alta
1	2	7	
2	1	8	
2	2	10	
2	3	12	
3	2	13	Media baja
2	4	14	
3	3	15	
3	5	19	
4	4	20	Clase alta trabajadora
4	5	22	
5	4	23	
4	6	24	
5	5	25	
6	4	26	Clase baja trabajadora
6	5	28	
6	6	30	

¹ Los puntos divisorios del puntaje para considerar la pertenencia a una u otra clase social, están determinados por los conocimientos de los científicos sociales respecto a la estructura de las clases sociales en cada sociedad

Las estadísticas de la ANUIES y las de la AMEAS reportan un rango de escolaridad de los profesores desde pasante de licenciatura hasta doctorado, lo que significa que todos ellos tienen una escolaridad mínima de profesional y su ocupación, aunque sea de forma parcial para el caso de los profesores por horas y de tiempo parcial, es de profesionistas. Tanto en la escala de Calatayud *et al* como en la de Havighurst, la categoría más alta de nivel de escolaridad es la de “profesional” y el nivel más alto de ocupación es el de “profesionista”, situación que los coloca en el nivel de clase social alta y media alta, con puntajes que varían entre 5 y 7, pudiendo llegar hasta 10 en casos extremos, según la escala de Havighurst, puntajes entre 42 y 35, según la escala de Calatayud *et al* y, en este estudio, los puntajes fueron en un rango entre 34 y 29.

Esta característica demográfica y otras, como la distribución de género y edad, atribuyen homogeneidad a la muestra del presente estudio con cualquiera otra de educación superior.

Apéndice EQU

Clave: _/_____
Fecha: _/____/____

Clave: _/_____
Fecha: _/____/____

Introducción

A continuación encontrará una serie de cuestionarios cuya finalidad es obtener índices confiables sobre diferentes aspectos relativos a su opinión, a sus actitudes, a su preparación, a su disposición, sobre sus antecedentes familiares y personales, su estado de salud y el sobre el significado de algunos conceptos relativos a la educación superior y a la institución.

La información que le estamos solicitando es la parte medular de un estudio que nos permitirá, mediante la comparación con grupos de profesores de otras instituciones, identificar la existencia o no de los correlatos psicosociales pertinentes a la evaluación institucional y a la correcta promoción de la *Calidad* y la *Excelencia* de los servicios de educación superior.

Por lo anterior, de antemano le agradecemos su participación en esta tarea, dado que pensamos que son los propios profesores de las instituciones educativas quienes tienen y pueden proporcionar la mejor información sobre el camino a seguir para resolver los problemas y superar las necesidades que día a día enfrentan en el ámbito escolar.

Instrucciones.

Por favor espere las indicaciones para empezar a responder. Algunas secciones tienen instrucciones especiales sobre la forma de responderse, en otras es importante el tiempo requerido para contestar. RESPONDA TODO LO QUE SE LE PIDE. NO DEJE ESPACIOS EN BLANCO. Es importante que no cambie el orden de los cuestionarios. Si tiene alguna duda, pregunte por favor al encargado, **NO** a los compañeros.

Ninguno de los cuestionarios tiene calificación aprobatoria: en todos, lo único que interesa son sus respuestas.

Toda la información es absolutamente confidencial y los resultados se publicarán a nivel de grupo. Por necesidades metodológicas, se le pide su nombre; el compromiso es mantener la confidencialidad. Si Ud. desea conocer sus resultados, resolver dudas o hacer aclaraciones posteriormente, puede comunicarse vía e-mail a: amorenoc@servidor.unam.mx

Gracias por su valiosa colaboración.

Evaluación de *currículum vitae*

Clave: __/____

Información personal

Nombre: _____ Edad: __ años Sexo: M F

Lugar de nacimiento: _____

1 RURAL 2 CIUDAD 3 CAPITAL DE EDO. 4 METRÓPOLI 5 OTRO PAÍS

Nacionalidad: Mexicano Extranjero ¿Cual? _____

Descripción de la ocupación del padre: _____

Escolaridad del padre (Indicar el grado máximo de estudios y el total de años cursados): _____

Descripción de la ocupación de la madre: _____

Escolaridad de la madre: (Indicar el grado máximo de estudios y el total de años cursados): _____

Vitalidad

Salud: 1 Más que excelente 2 Excelente 3 Buena 4 Mediana
5 Menos que mediana 6 Mala 7 Muy mala

Deportes No Sí Horas por semana _____

Actividades sociales No Sí Horas por semana _____

Actividades en la comunidad No Sí Horas por semana _____

Otras actividades No Sí Horas por semana _____

Membresías profesionales No Sí ¿Cuántas? _____

Posiciones o nombramientos: No Sí ¿Cuántos? _____ ¿Cuáles? _____

Clave: ___ / ___

Formación académica**Licenciatura (19__ - 19__)**

Institución: _____

Ciudad, estado, país: _____

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ ¿Cuáles? _____Certificados y/o títulos recibidos: Título Diploma Otros Acreditaciones y/o revalidaciones: No Sí **Maestría (19__ - 19__)**

Institución: _____

Ciudad, estado, país: _____

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ ¿Cuáles? _____Certificados y/o títulos recibidos: Título Diploma Otros Acreditaciones y/o revalidaciones: No Sí **Doctorado (19__ - 19__)**

Institución: _____

Ciudad, estado, país: _____

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ ¿Cuáles? _____Certificados y/o títulos recibidos: Título Diploma Otros Acreditaciones y/o revalidaciones: No Sí **Otros (Diplomados, cursos de actualización, etc.)**

Institución: _____

Ciudad, estado, país: _____

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ ¿Cuáles? _____Certificados y/o títulos recibidos: Título Diploma Otros Acreditaciones y/o revalidaciones: No Sí **Idiomas:**

1. _____	Habla _____ %	Entiende _____ %	Lee _____ %	Escribe _____ %
2. _____	Habla _____ %	Entiende _____ %	Lee _____ %	Escribe _____ %
3. _____	Habla _____ %	Entiende _____ %	Lee _____ %	Escribe _____ %
4. _____	Habla _____ %	Entiende _____ %	Lee _____ %	Escribe _____ %

Experiencia profesional**Actividades académicas**

Empresa/institución: _____

Ciudad, estado: _____

Puesto: _____

Docencia

Licenciatura: ___ años, ___ cursos. Postgrado: ___ años, ___ cursos. Otros: ___ años, ___ cursos.

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____**Tesis dirigidas o asesoradas**No Sí ¿Cuántas? ___ (aprox.)Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____**Trabajos de investigación** (no incluir lo anterior) No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.)Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____**Trabajos de divulgación**No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.)Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____**Patentes y publicaciones**No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.)Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____Referencias a sus trabajos y publicaciones No Sí ¿Cuántos? ___ (número aproximado)**Experiencia en administración**

Empresa/institución: _____

Ciudad, estado: _____

Puesto: _____ Tiempo de permanencia: ___ años.

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____**Experiencia en otras capacidades**

Empresa/institución: _____

Ciudad, estado: _____

Detalles del puesto: _____ Tiempo de permanencia: ___ años.

Premios o méritos: No Sí ¿Cuántos? ___ (aprox.) ¿Cuáles? _____

Asertividad

Clave: _/____

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Especifique su respuesta marcando con una "X" el cuadro bajo el número que mejor exprese su opinión. Hay cinco respuestas posibles:

1. En completo desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni en acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. En completo acuerdo.

- | | | |
|-----|---|---|
| 1. | Reclamo cuando una persona que llegó después que yo es atendida antes. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. | Si he adquirido boletos para viajar y los cancelan injustamente, no dudo en reclamar. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. | Me cuesta trabajo decir lo que pienso en presencia de mis padres. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. | Si algún artículo que necesito de la tienda no tiene precio, le pregunto a la persona encargada. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. | Me es difícil elogiar abiertamente a mi pareja. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. | Si me molesta la actitud de mi hermano, no soy capaz de decírselo. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. | Me cuesta trabajo decirle a mis padres lo que me molesta. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 8. | Me quejo cuando hay mal servicio en un restaurante o en cualquier otro lugar. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9. | Puedo decirle directamente a mi pareja que algo de su manera de actuar me molesta. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10. | Acepto salir con mis amigos aunque no lo desee. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11. | Expreso con mayor facilidad mi enojo por teléfono a mis compañeros de trabajo, que personalmente. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. | Puedo decir a mis padres que actuaron injustamente más fácilmente por medio de una carta que personalmente. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. | Prefiero pedirle un aumento de sueldo a mi jefe por medio de una carta que personalmente. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. | Pido disculpas a un amigo aún sabiendo que yo tengo la razón. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 15. | Me es difícil elogiar abiertamente a un compañero de trabajo. | 1 2 3 4 5
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Locus de control

Clave: _/ _ _ _

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Especifique su respuesta marcando con una "X" el cuadro bajo el número que mejor exprese su opinión. Hay cinco respuestas posibles: 1) Completamente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Completamente de acuerdo.

En completo acuerdo 5

De acuerdo 4

Ni en acuerdo ni en desacuerdo 3

En desacuerdo 2

En completo desacuerdo 1

- | | |
|---|---|
| 1. El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático(a). | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. Que yo tenga éxito en mi empleo (ocupación) depende de mí. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 8. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9. Me va bien en la vida porque soy simpático(a). | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10. Mi éxito en el trabajo dependerá de qué tan agradable sea yo. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11. Puedo subir en la vida si tengo suerte. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 15. El que yo llegue a tener éxito depende de mí. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16. El que mejoren mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen poder. | 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Locus de control

Clave: _/ _ _ _

En completo acuerdo 5

De acuerdo 4

Ni en acuerdo ni en desacuerdo 3

En desacuerdo 2

En completo desacuerdo 1

- | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. | El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 19. | Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Muchas puertas se me abren porque tengo suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Muchas puertas se me abren porque soy simpático(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 24. | Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 25. | Mi sueldo dependerá principalmente de las personas que tienen el poder económico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |
| 26. | Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | <input type="checkbox"/> |

Por favor, verifique si contestó todas las afirmaciones. GRACIAS.

Educación superior	
Pasiva	Activa
Chica	Grande
Blanda	Dura
Mala	Buena
Admirable	Despreciable
Joven	Vieja
Lenta	Rápida
Simpática	Antipática
Enana	Gigante
Fuerte	Débil
Menor	Mayor
Agradable	Desagradable
Familiar	No familiar

Productividad académica	
Pasiva	Activa
Chica	Grande
Blanda	Dura
Mala	Buena
Admirable	Despreciable
Joven	Vieja
Lenta	Rápida
Simpática	Antipática
Enana	Gigante
Fuerte	Débil
Menor	Mayor
Agradable	Desagradable
Familiar	No familiar

Excelencia académica	
Pasiva	Activa
Chica	Grande
Blanda	Dura
Mala	Buena
Admirable	Despreciable
Joven	Vieja
Lenta	Rápida
Simpática	Antipática
Enana	Gigante
Fuerte	Débil
Menor	Mayor
Agradable	Desagradable
Familiar	No familiar

Infraestructura y presupuesto		
Pasivo	— — — — —	Activo
Chico	— — — — —	Grande
Blando	— — — — —	Duro
Malo	— — — — —	Bueno
Admirable	— — — — —	Despreciable
Joven	— — — — —	Viejo
Lento	— — — — —	Rápido
Simpático	— — — — —	Antipático
Enano	— — — — —	Gigante
Fuerte	— — — — —	Débil
Menor	— — — — —	Mayor
Agradable	— — — — —	Desagradable
Familiar	— — — — —	No familiar

Alumno		
Pasivo	— — — — —	Activo
Chico	— — — — —	Grande
Blando	— — — — —	Duro
Malo	— — — — —	Bueno
Admirable	— — — — —	Despreciable
Joven	— — — — —	Viejo
Lento	— — — — —	Rápido
Simpático	— — — — —	Antipático
Enano	— — — — —	Gigante
Fuerte	— — — — —	Débil
Menor	— — — — —	Mayor
Agradable	— — — — —	Desagradable
Familiar	— — — — —	No familiar

Mi Institución		
Pasiva	— — — — —	Activa
Chica	— — — — —	Grande
Blanda	— — — — —	Dura
Mala	— — — — —	Buena
Admirable	— — — — —	Despreciable
Joven	— — — — —	Vieja
Lenta	— — — — —	Rápida
Simpática	— — — — —	Antipática
Enana	— — — — —	Gigante
Fuerte	— — — — —	Débil
Menor	— — — — —	Mayor
Agradable	— — — — —	Desagradable
Familiar	— — — — —	No familiar

Orientación al Logro

Clave: _/ _ _ _

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Especifique su respuesta marcando con una "X" el cuadro junto al número que mejor exprese su opinión. *Acuérdese: Conteste como usted es, no como le gustaría ser.* Hay cinco respuestas posibles:

1. Completamente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni en acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Completamente de acuerdo.

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Me gusta ser trabajador(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Me enoja que otros trabajen mejor que yo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Me es importante hacer las cosas lo mejor posible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Me disgusta cuando alguien me gana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Soy cumplido(a) en las tareas que se me asignan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Disfruto cuando puedo vencer a otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Soy cuidadoso(a) al extremo de la perfección. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Me gusta que lo que hago quede bien hecho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Me siento bien cuando logro lo que me propongo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Soy dedicado(a) en las cosas que emprendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | No estoy tranquilo(a) hasta que mi trabajo queda bien hecho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Como estudiante soy (fui) machetero(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Me esfuerzo más cuando compito con otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando se me dificulta una tarea, insisto hasta dominarla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Si hago buen trabajo me causa satisfacción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Por favor, verifique si contestó todas las afirmaciones. GRACIAS.

A continuación hay una serie de declaraciones y opiniones relacionadas con la familia mexicana. Favor de leer cada declaración y marcar con una (X) solamente aquellas con las cuáles esté de acuerdo. Si no está de acuerdo con la declaración, no la marque. Por ejemplo:

- a) México es un país en el mar Báltico
- b) La mayoría de los estudiantes de la Universidad son varones.
- c) El estado de Oaxaca es un estado del norte de México.
- d) La mayor parte de la yerba en México es de color verde.
- e) Los habitantes originales de México son chinos.

DECLARACIONES

- 1. Los hombres son más inteligentes que las mujeres.
- 2. Una persona siempre debe respetar a sus padres.
- 3. Nunca se debe dudar de la palabra del padre.
- 4. Una hija debe obedecer siempre a sus padres.
- 5. Todas las niñas deben tener confianza en sí mismas.
- 6. Un hijo nunca debe poner en duda las órdenes del padre.
- 7. La mayoría de los padres mexicanos deberían ser más justos en sus relaciones con sus hijos.
- 8. Un hijo debe siempre obedecer a sus padres.
- 9. Las mujeres sufren más en sus vidas que los hombres.
- 10. La madre es la persona más querida del mundo.
- 11. Los hombres son, por naturaleza, superiores a las mujeres.
- 12. Las niñas sufren más en su vida que los niños.
- 13. La mayoría de las niñas preferirían ser como su madre.
- 14. El hombre debe llevar los pantalones en la familia.
- 15. Es mucho mejor ser hombre que mujer.
- 16. Las mujeres jóvenes no deben salir solas de noche con un hombre.
- 17. Una persona debe siempre obedecer a sus padres.
- 18. Una buena esposa debe ser siempre fiel a su esposo.
- 19. El lugar de la mujer es el hogar.
- 20. La mujer debe ser dócil.
- 21. Una persona tiene derecho a poner en duda las órdenes del padre.
- 22. El padre debe ser siempre el amo del hogar.

Test de aptitud mental Terman colectivo

Significados verbales (test 3)

Clave: ___/___

Cuando las dos palabras signifiquen lo MISMO, subraye la palabra IGUAL. Cuando signifiquen lo OPUESTO, subraye la palabra OPUESTO. Ejemplo:

Tirar - arrojar igual - opuesto

Norte - Sur igual - opuesto

En esta prueba será importante el tiempo: conteste con rapidez. Para iniciar y terminar, espere las indicaciones del examinador.

- | | | |
|------------------------------------|-----------------|----|
| 1. salado - dulce | igual - opuesto | 1 |
| 2. alegrarse - regocijarse | igual - opuesto | 2 |
| 3. mayor - menor | igual - opuesto | 3 |
| 4. sentarse - pararse | igual - opuesto | 4 |
| 5. desperdiciar - aprovechar | igual - opuesto | 5 |
| 6. conceder - negar | igual - opuesto | 6 |
| 7. tónico - estimulante | igual - opuesto | 7 |
| 8. rebajar - denigrar | igual - opuesto | 8 |
| 9. prohibir - permitir | igual - opuesto | 9 |
| 10. osado - audaz | igual - opuesto | 10 |
| 11. arrebatado - prudente | igual - opuesto | 11 |
| 12. obtuso - agudo | igual - opuesto | 12 |
| 13. inepto - experto | igual - opuesto | 13 |
| 14. esquivar - rehuir | igual - opuesto | 14 |
| 15. rebelarse - someterse | igual - opuesto | 15 |
| 16. monotonía - variedad | igual - opuesto | 16 |
| 17. confortar - consolar | igual - opuesto | 17 |
| 18. expeler - retener | igual - opuesto | 18 |
| 19. dócil - sumiso | igual - opuesto | 19 |
| 20. transitorio - permanente | igual - opuesto | 20 |
| 21. seguridad - riesgo | igual - opuesto | 21 |
| 22. aprobar - objetar | igual - opuesto | 22 |
| 23. expeler - arrojar | igual - opuesto | 23 |
| 24. engaño - impostura | igual - opuesto | 24 |
| 25. mitigar - apaciguar | igual - opuesto | 25 |
| 26. incitar - aplacar | igual - opuesto | 26 |
| 27. reverencia - veneración | igual - opuesto | 27 |
| 28. sobriedad - frugalidad | igual - opuesto | 28 |
| 29. aumentar - menguar | igual - opuesto | 29 |
| 30. incitar - instigar | igual - opuesto | 30 |

Aciertos _____ Errores _____ Calificación _____

Test de aptitud mental Terman colectivo

Selección lógica (test 4)

Clave: ___ / ___

Anote en los paréntesis las letras correspondientes a las DOS palabras que indican algo que SIEMPRE tiene el sujeto. ANOTE SOLAMENTE DOS palabras para cada renglón. Ejemplo: UN HOMBRE tiene siempre:

a) cuerpo b) gorra c) guantes d) boca e) dinero _____ (a) (d)

1. UN CÍRCULO tiene siempre:

a) altura b) circunferencia c) latitud d) longitud e) radio _____ () ()

2. UN PÁJARO tiene siempre:

a) huesos b) huevos c) pico d) nido e) canto _____ () ()

3. LA MÚSICA tiene siempre:

a) oyente b) piano c) ritmo d) sonido e) violín _____ () ()

4. UN BANQUETE tiene siempre:

a) alimentos b) música c) personas d) discursos e) anfitrión _____ () ()

5. UN CABALLO tiene siempre:

a) arnés b) cascos c) herraduras d) establo e) cola _____ () ()

6. UN JUEGO tiene siempre:

a) cartas b) multas c) jugadores d) castigos e) reglas _____ () ()

7. UN OBJETO tiene siempre:

a) color b) tamaño c) sabor d) valor e) peso _____ () ()

8. UNA CONVERSACIÓN tiene siempre:

a) acuerdos b) personas c) preguntas d) ingenio e) palabras _____ () ()

9. UNA DEUDA tiene siempre:

a) acreedor b) deudor c) interés d) hipoteca e) pago _____ () ()

10. UN CIUDADANO tiene siempre:

a) país b) ocupación c) derechos d) propiedad e) voto _____ () ()

11. UN MUSEO tiene siempre:

a) animales b) orden c) colecciones d) minerales e) visitantes _____ () ()

12. UN COMPROMISO tiene siempre:

a) obligación b) acuerdo c) amistad d) respeto e) satisfacción _____ () ()

13. UN BOSQUE tiene siempre:

a) animales b) flores c) sombra d) césped e) árboles _____ () ()

14. LOS OBSTÁCULOS tiene siempre:

a) dificultad b) desaliento c) fracaso d) impedimento e) estímulo _____ () ()

15. EL ABORRECIMIENTO tiene siempre:

a) aversión b) desagrado c) temor d) ira e) timidez _____ () ()

16. UNA REVISTA tiene siempre:

a) anuncios b) papel c) fotografías d) grabados e) impresión _____ () ()

17. LA CONTROVERSIA tiene siempre:

a) argumentos b) desacuerdos c) aversión d) _____ e) _____ () ()

18. UN BARCO tiene siempre:

a) maquinaria b) cañones c) quilla d) timón e) velas _____ () ()

Aciertos _____

Test de aptitud mental Terman colectivo

Aritmética (test 5)

Clave: ___/___

Encuentre las respuestas lo más pronto posible y escribalas sobre la línea. Use el espacio en blanco de la parte inferior de la página para hacer las operaciones.

En esta prueba será importante el tiempo: conteste con rapidez. Para iniciar y terminar, espere las indicaciones del examinador.

1. A 2 por 5 centavos, ¿Cuántos lápices pueden comprarse con 50 _____ lápices centavos?
2. ¿Cuántas horas tardaría un automóvil en recorrer 660 kilómetros a la _____ horas velocidad de 60 kilómetros por hora?
3. Si un hombre gana \$20.00 a la semana y gasta \$14.00 ¿Cuánto _____ semanas tiempo tardará en ahorrar \$300.00?
4. Si dos pasteles cuestan \$0.60 ¿Cuánto cuesta la sexta parte de un _____ centavos pastel?
5. ¿Cuántas veces más es $2 \times 3 \times 4 \times 6$ que 3×4 ? _____ veces
6. ¿Cuánto es el 16 por ciento de \$120.00? _____ pesos
7. El 4 por ciento de \$1,000.00 es igual al 8 por ciento de ¿Qué _____ pesos cantidad?
8. La capacidad de un refrigerador rectangular es de 48 metros cúbicos. _____ metros Si tiene 6 metros de largo por 4 de ancho ¿Cuál es su altura?
9. Si 7 hombres hacen un pozo de 40 metros en 2 días ¿Cuántos _____ hombres hombres se necesitan para hacerlo en medio día?
10. "A" tiene \$180.00, "B" tiene $\frac{2}{3}$ partes de lo que tiene "A", y _____ pesos "C" $\frac{1}{2}$ de lo que tiene "B" ¿Cuánto tienen juntos?
11. Si un hombre corre 100 metros en 10 segundos ¿Cuántos metros _____ metros recorrerá como promedio en $\frac{1}{5}$ de segundo?
12. Un hombre gasta $\frac{1}{4}$ de su sueldo en casa y alimentos y $\frac{4}{8}$ en otros _____ por gastos ¿Qué tanto por ciento de su sueldo ahorra? ciento

Aciertos _____ x 2 = Calificación _____

Test de aptitud mental Terman colectivo

Analogías (test 7)

Clave: ___ / ___

Haga todos los ejercicios como los siguientes ejemplos:

OÍDO es a OÍR como OJO es a: _____ (b)

- a) mesa b) ver c) mano d) jugar

SOMBRERO es a CABEZA como ZAPATO es a: _____ (c)

- a) brazo b) abrigo c) pie d) pierna

En esta prueba es importante el tiempo. Para iniciar, espere las indicaciones del examinador.

1. ABRIGO es a USAR como PAN es a: _____ ()
a) comer b) hambre c) agua d) contaminar
2. SEMANA es a MES como MESES es a: _____ ()
a) año b) hora c) minuto d) siglo
3. LEÓN es a ANIMAL como ROSA es a: _____ ()
a) oler b) hoja c) planta d) espina
4. LIBERTAD es a INDEPENDENCIA como CAUTIVERIO es a: _____ ()
a) negro b) esclavitud c) libre d) sufrir
5. DECIR es a DIJO como ESTAR es a: _____ ()
a) cantar b) estuvo c) hablando d) cantó
6. LUNES es a MARTES como VIERNES es a: _____ ()
a) semana b) jueves c) día d) sábado
7. PLOMO es a PESADO como CORCHO es a: _____ ()
a) botella b) peso c) ligero d) flotar
8. EXITO es a ALEGRÍA como FRACASO es a: _____ ()
a) tristeza b) suerte c) fracasar d) trabajo
9. GATO es a TIGRE como PERRO es a: _____ ()
a) lobo b) ladrido c) mordida d) agarrar
10. 4 es a 16 como 5 es a: _____ ()
a) 7 b) 45 c) 35 d) 25
11. LLORAR es a REÍR como TRISTE es a: _____ ()
a) muerte b) alegría c) mortaja d) doctor
12. VENENO es a MUERTE como ALIMENTO es a: _____ ()
a) comer b) pájaro c) vida d) malo
13. 1 es a 3 como 9 es a: _____ ()
a) 18 b) 27 c) 35 d) 47
14. ALIMENTO es a HAMBRE como AGUA es a: _____ ()
a) beber b) claro c) sed d) puro
15. AQUÍ es a ALLÍ como ESTE es a: _____ ()
a) estos b) aquellos c) ese d) entonces
16. TIGRE es a PELO como TRUCHA es a _____ ()
a) agua b) pez c) escama d) nadar
17. PERVERTIDO es a DEPRAVADO como INCORRUPTO es a: _____ ()
a) patria b) honrado c) sanción d) estudio
18. B es a D como SEGUNDO es a: _____ ()
a) tercero b) último c) cuarto d) posterior
19. ESTADO es a GOBERNADOR como EJÉRCITO es a: _____ ()
a) marina b) soldado c) general d) sargento
20. SUJETO es a PREDICADO como NOMBRE es a _____ ()
a) pronombre b) adverbio c) verbo d) adjetivo

Aciertos _____

Filosofía de Vida

Clave: ___/___-___-___

Distintas personas tienen distintas formas de ver la vida. Estamos interesados en conocer su opinión acerca de la vida, para compararla con la de profesores de otras instituciones.

Los siguientes pares de afirmaciones dan opiniones diferentes acerca de la vida. No queremos que nos diga la forma en que usted piensa que la vida debería de ser, sino que trate de decirnos su opinión acerca de cómo es realmente la vida. No importa qué tan difícil sea, escoja sólo una de las afirmaciones de cada par: La que mejor describe la forma como usted ve la vida.

No hay respuestas correctas ni incorrectas ni se dará calificación más alta o más baja por sus respuestas.

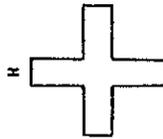
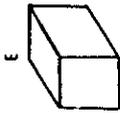
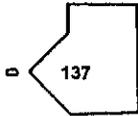
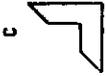
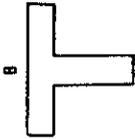
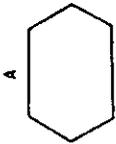
1. a) La vida es para gozarla.
b) La vida es para sobrellevarla.
2. a) Si uno piensa que las órdenes de su padre no son razonables, debería sentirse en libertad de ponerlas en duda.
b) Las órdenes de un padre deberían ser siempre obedecidas.
3. a) Es mejor ser audaz.
b) Es mejor ser cauteloso.
4. a) El trabajo es un deber.
b) El trabajo tiene en sí su propia recompensa.
5. a) El mundo es como es y hay muy poco que el hombre puede hacer para cambiarlo.
b) El hombre puede cambiar al mundo para satisfacer sus propias necesidades.
6. a) Lo mejor es resolver uno sus propios problemas sin buscar ayuda de los demás.
b) Lo mejor es buscar ayuda de los demás para resolver los problemas propios.
7. a) Lo más importante de un trabajo es llevarse bien con los compañeros de trabajo.
b) Lo más importante de un trabajo es hacerlo.

8. a) El trabajo es para gozarlo.
b) El trabajo es para sobrellevarlo.
9. a) Yo prefiero utilizar mis propias ideas en vez de las ideas de otros.
b) Yo prefiero utilizar las ideas de otras personas.
10. a) Yo no tengo suficiente confianza en mí mismo(a).
b) Yo tengo suficiente confianza en mí mismo(a).
11. a) Lo más importante en la escuela son las calificaciones que se obtienen.
b) Lo más importante en la escuela es qué tan duro se estudia sin importar las calificaciones que se obtienen.
12. a) Me gusta tomarme mi tiempo cuando hago las cosas.
b) Me gusta hacer las cosas tan rápido como puedo.
13. a) Los problemas difíciles se resuelven mejor cooperando.
b) Los problemas difíciles se resuelven mejor compitiendo.
14. a) Cuando hay algún problema, es generalmente mejor hacer algo.
b) Cuando hay algún problema, es generalmente mejor esperar y ver qué sucede.
15. a) Una persona debería ser respetada por la posición que tiene.
b) Una persona debería ser respetada por lo que ha hecho.
16. a) Yo preferiría tener un empleo donde el trabajo fuera interesante.
b) Yo preferiría tener un empleo donde la gente fuera amigable.
17. a) Cuando estoy con mis amigos, me gusta ser el primero en sugerir lo que vamos a hacer.
b) Cuando estoy con mis amigos, me gusta que ellos sean los primeros en sugerir lo que vamos a hacer.
18. a) Uno debería generalmente ir de acuerdo con la opinión de la mayoría.
b) Uno debería generalmente actuar de acuerdo con la opinión propia.

19. a) Las órdenes del maestro deberían ser siempre obedecidas.
- b) Si se piensa que las órdenes del maestro no son razonables, uno debería sentirse en libertad de ponerlas en duda.
20. a) Yo no necesito la aprobación de los demás.
- b) Yo necesito la aprobación de los demás.
21. a) Nunca se debe dudar de la palabra de una madre.
- b) Todas las madres pueden cometer errores y uno debería sentirse libre de dudar de su palabra cuando ésta parece equivocada.
22. a) Cuando hay un problema, uno debe enfrentarlo.
- b) Hay problemas que es mejor ignorar.
23. a) Mis mayores alegrías me las dan mis amigos.
- b) El hacer algo bien hecho, me da mis mayores alegrías.
24. a) Uno debería ser expresivo.
- b) Uno debería ser calmado y controlado.
25. a) Soy generalmente cauteloso.
- b) Soy generalmente audaz.
26. a) Es mejor saber obedecer que saber mandar.
- b) Es mejor saber mandar que saber obedecer.
27. a) La mayor parte de los problemas que uno tiene son debidos a la mala suerte.
- b) La mayor parte de los problemas que uno tiene uno se los busca.
28. a) Cuando me va bien en un trabajo es casi siempre porque tengo cuidado en prepararlo.
- b) Cuando me va bien en un trabajo es casi siempre porque es muy fácil.

Gracias por su colaboración.

FIGURAS SENCILLAS



Philip K. Ottman, Evelyn Raskin y Herman A. Witkin

Nombre _____ Sexo _____

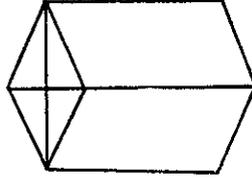
Fecha de Nacimiento _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES. Esta es una prueba para conocer la habilidad que usted tiene para encontrar una figura sencilla dentro de un dibujo complicado.

Aquí está el dibujo de una figura sencilla a la que hemos denominado "X".



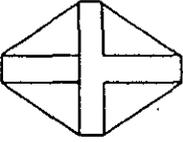
Esta figura sencilla, "X" está oculta dentro de este diseño.



Trate de encontrar la figura sencilla dentro de la figura complicada y dibújela con su lápiz. Tiene la MISMA FORMA, el MISMO TAMAÑO y la MISMA DIRECCION que cuando está dibujada sola.

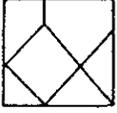
Cuando termine, de vuelta a la página para comprobar su respuesta

PRIMERA PARTE



1

Encuentre la figura sencilla "B"



3

Encuentre la figura sencilla "D"



2

Encuentre la figura sencilla "G"



4

Encuentre la figura sencilla "E"

5



Encuentre la figura sencilla "C"

7



Encuentre la figura sencilla "A"

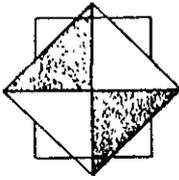
6



Encuentre la figura sencilla "F"

Pass a la siguiente página

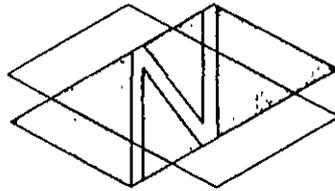
DETENGASE.
Espere instrucciones



1

Encuentre la figura sencilla "G"

14

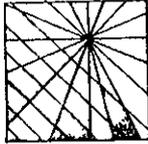


2

Encuentre la figura sencilla "A"

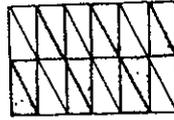
Pase a la siguiente página

13



3

Encuentre la figura sencilla "G"

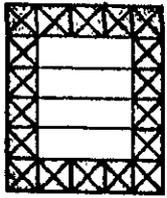


4

Encuentre la figura sencilla "E"

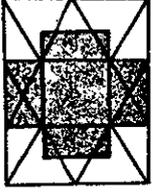
Pase a la siguiente página

12



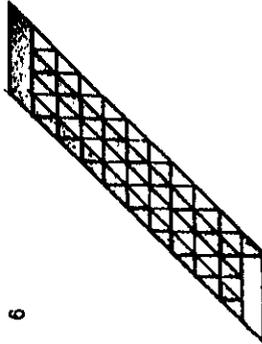
5

Encuentre la figura sencilla "B".



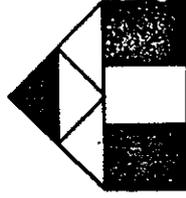
7

Encuentre la figura sencilla "E".



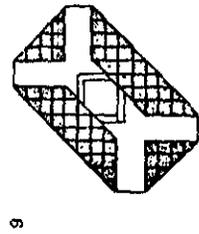
6

Encuentre la figura sencilla "C".

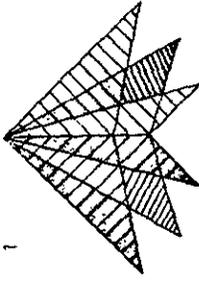


8

Encuentre la figura sencilla "D".



Encuentre la figura sencilla "H"



Encuentre la figura sencilla "F"

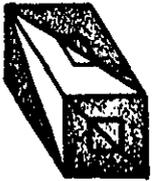


Encuentre la figura sencilla "G"

DETENGASE.
Espere instrucciones

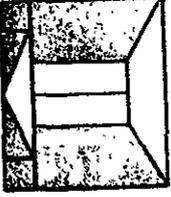
Fase a la siguiente página

3



Encuentra la figura sencilla "C"

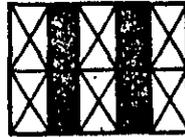
5



Encuentra la figura sencilla "B"

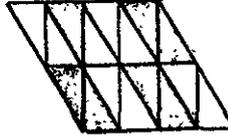
14

4



Encuentra la figura sencilla "E"

6



Encuentra la figura sencilla "E"

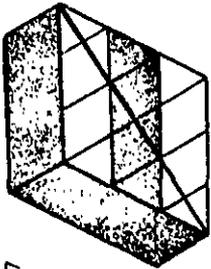
Pase a la siguiente página

25

Pase a la siguiente página

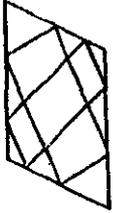
27

7



Encuentre la figura sencilla "A"

9



Encuentre la figura sencilla "A"

8



Encuentre la figura sencilla "C"

EJEMPLAR DE USO EXCLUSIVO PARA INVESTIGACION.

RESPONSABLE:

ALICIA MORENO CEDILLOS.

DETENGASE
Espera instrucciones

Pase a la siguiente página