



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

**Aplicabilidad del vector cuatro de Chickering en estudiantes de equipos
representativos del ITESM CEM**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en
Asuntos Estudiantiles

presenta:

Miriam Nava Castillo

Asesor tutor:

Eric José Gamboa

Asesor titular:

Jesús Enrique Ramos Reséndiz

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que estuvieron conmigo durante esta etapa tan importante en mi vida, especialmente gracias a:

Edwin: por tu amor, paciencia y apoyo durante el tiempo que duró este arduo trabajo, porque éste es un logro que tuvimos juntos y para los dos. Te amo!

A mis padres: por sus palabras de aliento para seguir siempre adelante y enseñarme a no darme por vencida a pesar de las dificultades, son un gran ejemplo de vida para mí.

Al Dr. Herman Littlewood: por su valiosa e importante experiencia y por su guía para llevar a cabo parte fundamental de esta investigación.

A los entrenadores y alumnos de equipos representativos del ITESM CEM: Por su disposición, tiempo y participación en este trabajo.

Al Maestro Eric Gamboa: Por su experiencia, apoyo y tiempo dedicado a este trabajo.

A mis compañeras del Departamento de Orientación y Prevención: Ariadna Gutierrez, Beatriz Barrientos, Claudia Castillo, Guadalupe Chapa, Rosario Márquez, Pamela Córdova, Sandra Santillán y Sandra Lemus, por sus palabras que siempre me llenaron de ánimo y fueron importantes para llegar a la meta.

Resumen

Esta tesis se enfocó a revisar la aplicabilidad del vector 4 de la teoría del desarrollo de la identidad de Chickering y Reisser (1993). La investigación se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México. El objetivo fue revisar el vector cuatro: establecimiento de relaciones interpersonales y para recabar la información se aplicó la Escala Multidimensional de Expresión Social - Parte Motora (Caballo, 1987). Se tomaron dos muestras de alumnos de nivel universitario, el primer grupo estuvo conformado por 89 estudiantes pertenecientes a equipos representativos deportivos y 97 estudiantes que no pertenecieran a equipos representativos deportivos. La muestra de conformó por alumnos de ambos sexos, diferentes carreras, de tercer semestre en adelante, con un rango de edad entre 18 y 27 años. Se buscó revisar si las actividades extra curriculares deportivas generan diferencias en el establecimiento del vector cuatro establecido por Chickering y Reisser (1993): establecimiento de relaciones interpersonales en alumnos que las realizan y los que no. La aplicación se llevó a cabo en los entrenamientos de los alumnos de equipos representativos deportivos y para el resto de la población en diferentes lugares del Campus. Los hallazgos demostraron que en cuanto al vector cuatro: relaciones interpersonales, existen pocas diferencias significativas entre ambas poblaciones, solamente se presentaron diferencias en dos aspectos: iniciación de interacciones y tomar iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, siendo los alumnos de equipos representativos quienes resultaron tener un mejor manejo en estas áreas. En el resto de la investigación no se identificaron diferencias significativas entre grupos, por lo tanto y como establecen Chickering y Reisser (1993) el ambiente universitario y la realización de actividades extra curriculares son factores fundamentales en el paso de los estudiantes por el vector cuatro de esta teoría.

Índice de contenido

Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Índice de contenido.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Índice de gráficas.....	vii
Capítulo 1 Planteamiento del problema.....	8
1.1 Antecedentes.....	9
1.2 Planteamiento del problema.....	12
1.3 Objetivos	13
1.4 Justificación.....	14
1.5 Limitaciones del estudio.....	16
Capítulo 2 Marco teórico.....	19
2.1 Instituciones de educación superior en México.....	19
2.1.1 El rol del profesor.....	22
2.2 Desarrollo de la identidad.....	23
2.2.1 Desarrollo de habilidades sociales.....	26
2.2.2 Habilidades sociales en la escuela.....	28
2.3 Actividades extra curriculares.....	29
2.3.1 Asuntos estudiantiles.....	34
2.4 Desarrollo cognitivo.....	37
2.4.1 Teorías de desarrollo cognitivo.....	40
2.4.2 Teorías cognitivo estructurales.....	44
2.4.3 Teorías psicosociales.....	48
2.4.3.1 Teoría de Chickering y Reisser.....	49
2.4.3.2 Diferentes investigaciones sobre la teoría de Chickering	53
Capítulo 3 Metodología.....	57
3.1 Diseño de investigación.....	57
3.2 Contexto sociodemográfico.....	60
3.3 Población y muestra	60
3.4 Sujetos.....	65

3.5 Instrumento de evaluación	65
3.6 Procedimiento.....	68
Capítulo 4 Análisis de resultados.....	77
4.1 Características de la aplicación.....	77
4.2 Presentación de resultados.....	79
4.2.1 Datos generales.....	79
4.2.2 Comparación de poblaciones.....	86
Capítulo 5 Conclusiones.....	97
Referencias.....	104
Anexo 1. Formato Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora.....	109
Anexo 2. Escala Multidimensional de Expresión Social - Parte Motora.....	113
Currículum Vitae.....	119

Índice de tablas

Tabla 1: Factores que determinan las habilidades sociales.....	27
Tabla 2: Teorías de desarrollo cognitivo de Piaget y Vigotsky.....	41
Tabla 3: Teorías cognitivo estructurales y psicosociales.....	45
Tabla 4: Encuestados por equipo.....	78
Tabla 5: Cantidad de escalas aplicadas.....	80
Tabla 6: Población de alumnos encuestados.....	81
Tabla 7: Edades.....	82
Tabla 8: Muestra por deporte.....	84
Tabla 9: Comparación de medias entre las poblaciones muestra.....	88
Tabla 10: Diferencias en las muestras.....	92
Tabla 11: Comparación de medias por sexo.....	94

Índice de gráficas

Gráfica 1: Alumnos encuestados por equipo.....	79
Gráfica 2: Total de escalas aplicadas.....	80
Gráfica 3: Total de personas en cada población muestra.....	81
Gráfica 4: Edades.....	83
Gráfica 5: Personas por equipo representativo.....	84
Gráfica 6: Sexo de la población encuestada.....	85
Gráfica 7: Diferencias por población.....	89
Gráfica 8: Resultados por factores en la EMES-M.....	90
Gráfica 9: Comparación t de student por sexo en los factores con diferencias significativas.....	92
Gráfica 10: Comparación por sexos.....	95

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Este capítulo hace referencia a los aspectos que sustentan la presente investigación, con la finalidad de tener un panorama general de los contenidos y razones por las cuales se llevó a cabo. Para iniciar se mencionan ciertos antecedentes que dieron pauta al surgimiento de las teorías psicosociales así como algunas posturas teóricas relacionadas tanto con el desarrollo de los procesos cognitivos como de la identidad. Posteriormente se procede a explicar los objetivos, hipótesis y variables que se establecieron con base en la pregunta de investigación la cual se enfoca en llevar a cabo la validación del vector cuatro de la teoría de desarrollo psicosocial de Chickering y Reisser (1993) en estudiantes universitarios mexicanos.

Con base en lo anterior, se espera que los resultados sean una aportación para la investigación en la validación de las teorías del desarrollo cognitivo en estudiantes universitarios en México, donde hasta hoy se cuenta con poca información al respecto.

Es así cómo surge este trabajo, teniendo la finalidad corroborar si la teoría de Chickering y Reisser (1993) es aplicable también en poblaciones de alumnos universitarios mexicanos y con esto obtener mayor información para abordar a los estudiantes e identificar sus necesidades dentro de una institución universitaria.

1.1 Antecedentes

Bruner (2004) menciona que el desarrollo cognitivo es un sistema de codificación de la información que una persona obtiene de su contexto, menciona que a través de la percepción del entorno se facilita la adquisición del aprendizaje y en la medida que los individuos aprenden, los procesos cognitivos evolucionan y repercuten en los comportamientos y sentimientos de las personas a la vez que facilitan su madurez.

Debido a la relación y relevancia entre los aspectos mencionados anteriormente, se han propuesto diferentes puntos de vista y teorías sobre los procesos cognitivos; por ejemplo, investigadores como Piaget (1969) y Erikson (1982) determinaron que la edad va relacionada con la evolución en cognitiva y de la adquisición de la identidad, las propuestas de estos autores, se enfocaron a revisar el desarrollo en las diferentes etapas de la vida del ser humano.

Posteriormente, surgieron diversos estudios sobre el desarrollo cognitivo en adolescentes y jóvenes, en los que se fueron encontrando datos relevantes que llevaron a reconocer que el ser humano pasa por distintas etapas en la vida que van desde la infancia hasta la adultez. Uno de los autores que se dedicaron a investigar en este tema fue Kohlberg, quien en 1966 estableció su teoría cognitivo evolutiva, donde mencionó que el desarrollo de los niños esta influenciado por los roles de género (Shaffer, 2000). Otro investigador sobresaliente por sus hallazgos en el tema fue Chickering (1969) quien estableció que la etapa universitaria es determinante para el desarrollo de las diferentes

áreas que conforman la vida de un joven, por lo tanto, es importante revisar detenidamente los factores que favorecen esta evolución y permiten la aparición de destrezas que impulsan el avance en los procesos de madurez cognitiva y que según Shaffer (1999) estos factores son: la edad, la cultura, el entorno social, la familia y el ambiente estudiantil.

En este sentido, Martí (2005) menciona que el ambiente estudiantil forma parte de un área que complementa la vida integral de los jóvenes y se vuelve importante en su desarrollo ya que en esa etapa, refiere este autor, es altamente significativa para ellos pertenecer a un grupo de personas que compartan sus gustos e intereses y la mayoría de las veces es a través de la escuela que se favorece la convivencia con otros individuos de su edad, lo cual refuerza el desarrollo de la identidad de los alumnos.

Con estos hallazgos relacionados al estudio de los procesos de madurez en los jóvenes, se han ido estableciendo diferentes teorías de desarrollo cognitivo, las cuales se dividen en: estructurales y psicosociales, éstas permiten enfocarse principalmente a aspectos sobre la evolución cognitiva y emocional que un joven presenta en la edad universitaria (Pascarella, 2005).

Como ejemplo de lo anterior se pueden mencionar algunos hallazgos hechos en Estado Unidos, donde se han llevado a cabo diferentes investigaciones sobre alumnos universitarios; por mencionar algunas, encontramos las de Foubert (2005) y Chickering (1996), las cuales han arrojado resultados interesantes y permiten sustentar que durante

la vida universitaria, los jóvenes presentan cambios en sus procesos de madurez. Estos investigadores, encontraron que a través de su estancia dentro de la universidad, los estudiantes presentan cambios en su forma de pensar, lo cual influye en la forma en que se relacionan con las personas, en sus estilo de afrontamiento ante situaciones de su vida, así como en el desarrollo de su identidad social y personal (Foubert, 2005; King, 2009).

Por otra parte y continuando con las investigaciones realizadas en este tema, Evans (1998) menciona que el desarrollo social, personal y cognitivo se ve reforzado por las actividades que los alumnos llevan a cabo dentro de sus diferentes universidades, las cuales tienen que ver con aspectos académicos y extra académicos. Menciona que los jóvenes que llevan a cabo actividades extra académicas establecen sus metas de una manera más adecuada, lo cual quiere decir que tienen más claridad hacia donde van dirigidos sus planes y proyectos de vida. Del mismo modo, refiere que pueden establecer amistades con las personas cercanas a ellos teniendo relaciones perdurables y generan confianza; esto último, menciona Evans (1998) tiene su base en las habilidades sociales que los jóvenes desarrollan.

En relación a lo anterior y a las actividades que los jóvenes realizan dentro de sus Universidades, podemos remontarnos a 1937, año en que en Estados Unidos surgió el documento “The student personnel point of view”, el cual señala la postura que los estudiantes universitarios empezaron a tener en aquel tiempo al identificar las diferentes necesidades que tenían dentro de sus instituciones para poder desarrollar las distintas áreas que conformaban su vida estudiantil. Con el tiempo, lo anterior dio paso al

surgimiento de Asuntos Estudiantiles, área que se enfoca a brindar a los estudiantes la oportunidad de realizar actividades fuera del salón de clases, las cuales favorecen la aplicación de la Misión Institucional y fomentan el desarrollo integral de los alumnos (Mc Clellan, 2009).

1.2 Planteamiento del problema

Debido a todo lo anterior, se identificó la necesidad de tener información en México sobre el desarrollo cognitivo y biopsicosocial de estudiantes universitarios, por lo que en este trabajo se tomó como base la teoría de Chickering y Reisser (1993), a fin de examinar la aplicabilidad del vector cuatro: establecimiento de relaciones interpersonales en la población mexicana, y con esto favorecer la creación de nuevas estrategias que permitan un adecuado desarrollo de la vida estudiantil.

Por lo tanto y para obtener datos de la aplicabilidad de dicha teoría en México, surgió la pregunta fundamental de la presente investigación, que se enfoca a validar el vector cuatro de la teoría de desarrollo de la identidad planteada por Chickering y Reisser (1993) en estudiantes universitarios mexicanos.

De acuerdo a la teoría de Chickering y Reisser (1993) ¿el ambiente universitario influye en el avance por el vector cuatro de los estudiantes que llevan al menos un año dentro de la institución y pertenecen a equipos representativos deportivos?

1.3 *Objetivos de investigación*

- 1) Corroborar la aplicabilidad del vector cuatro de la teoría de Chickering y Reisser (1993) en los alumnos de nivel profesional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México a través de la aplicación de una encuesta que mide relaciones interpersonales.

- 2) Comparar las diferencias en el vector cuatro: establecimiento de relaciones interpersonales propuesto por Chickering y Reisser (1993) entre alumnos que realizan actividades extra curriculares y los que no.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación se consideraron las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula (H₀). De acuerdo a la teoría de Chickering y Reisser (1993), el ambiente estudiantil influye en el desarrollo del vector cuatro (establecimiento de relaciones interpersonales) entre los estudiantes universitarios mexicanos.

Hipótesis alterna (H_a). Existen diferencias significativas en el vector cuatro: (establecimiento de relaciones interpersonales), entre los estudiantes que pertenecen a equipos representativos deportivos y el resto de la población estudiantil.

1.4 Justificación

En relación al desarrollo cognitivo, Bermejo (1994) menciona que a lo largo de la vida se observan cambios en el aspecto intelectual de las personas y señala que por medio de estos se presentan nuevas formas de inteligencia.

Por otra parte y retomando el tema del desarrollo cognitivo, Vigotsky (1924) manifestó que la edad del sujeto y su interacción con el ambiente determinan su evolución cognitiva. Con los planteamientos de estos autores, se tiene antecedente para abordar el desarrollo cognitivo en áreas como la educación y la investigación, donde han surgido teorías que se enfocan a revisar los procesos del pensamiento desde un nivel simple hasta el surgimiento de un nivel abstracto que permite la realización de tareas más complejas (Piaget, 1983).

Con el paso del tiempo han surgido diferentes propuestas y hallazgos respecto al desarrollo del ser humano. Por ejemplo, en 1967 Lawrence Kohlberg basándose en la teoría de Piaget (1967) estableció una propuesta sobre de desarrollo moral, en niños y jóvenes. Este autor consideró que el individuo pasa por una serie de etapas que no necesariamente surgen por la maduración biológica sino por los juicios que la persona realiza en cuanto a situaciones específicas y donde determina por sí mismo lo que es correcto e incorrecto. Hersh, (2002) menciona que la propuesta de Kohlberg se basa en el supuesto de que las personas toman la moralidad de acuerdo a los valores que han desarrollado a lo largo de sus vidas así como de sus experiencias con el entorno.

Por otro lado, Chickering y Reisser (1993), plantearon una teoría del desarrollo psicosocial donde establecieron siete vectores que determinan el desarrollo de la identidad en los jóvenes, mencionan que estos siete vectores pueden variar en cuanto al orden, pero según estos autores, mientras se va avanzando en cada uno, la identidad del individuo se complementa. Chickering y Reisser (1993) investigaron en poblaciones de jóvenes universitarios estadounidenses, la manera en que los aspectos intelectual, moral, físico, emocional e interpersonal influyen en el desarrollo de la identidad.

De esta manera y con base en lo anterior, la presente investigación pretende dar pauta para identificar la aplicabilidad del vector cuatro de la teoría planteada por Chickering y Reisser (1993) en estudiantes universitarios mexicanos y analizar el establecimiento de las relaciones interpersonales, en estudiantes de nivel profesional del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México para revisar si efectivamente como Chickering (1993) menciona, el ambiente estudiantil y la estancia en la universidad influyen en el desarrollo cognitivo.

Para llevar a cabo lo señalado anteriormente, se trabajó con alumnos que realizaban actividades extra curriculares, las cuales son definidas por Ramírez (2007) como aquellas que fortalecen la formación académica y permiten el mejoramiento de ciertas habilidades para complementar el desarrollo de las competencias profesionales y la formación personal, que además son intencionalmente estructuradas para ese fin y formalmente ofrecidas por una Institución Educativa.

Dentro de algunas escuelas de nivel superior en México como el Tecnológico de Monterrey, se han desarrollado departamentos o áreas que brindan formalmente este tipo de actividades a los estudiantes universitarios. En esta Institución, se brindan diferentes tipos de actividades extra curriculares que se han ido adecuando con base en su Misión y perfil del egresado, estas se brindan a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE).

Debido a que la presente investigación buscó identificar si el ambiente estudiantil influye en el desarrollo cognitivo de los jóvenes universitarios mexicanos, se consideró que gran parte de éste se vive a través de las actividades mencionadas pues brindan la oportunidad de que los estudiantes representen a su institución y la vivan más allá de la formación netamente académica. Por lo tanto, como se enfocó a la población de jóvenes de equipos representativos deportivos, se trabajó dentro del Departamento de Deportes de la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Campus Estado de México, a fin de revisar la aplicabilidad del vector cuatro de la teoría de Chickering y Reisser (1993) y hacer una comparación con alumnos que no pertenecían a estos con la idea de analizar si este es un factor que influya en el desarrollo cognitivo.

1.5 Limitaciones del estudio

Parte de las limitaciones del presente estudio es la población con que se trabajó, ya que se aplicó un instrumento que midió habilidades sociales, las cuales desde el punto de vista psicológico son la base para el establecimiento de relaciones interpersonales para

identificar como establecen relaciones interpersonales los alumnos de nivel profesional del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, que pertenecían a equipos representativos deportivos donde realizaban actividades en equipo y alumnos del mismo campus que no realizaban actividades deportivas.

Lo anterior se puede considerar una limitante debido a que dentro del Tecnológico de Monterrey, esta población es solo una parte proporcional de los estudiantes universitarios que existen en el campus y un porcentaje de los que existen en los otros Campus del ITESM y en otras Universidades de México. Sin embargo, con la presente investigación se pueden obtener datos relevantes que lleven a tener un panorama general de cómo aplica la teoría de Chickering y Reisser (1993) en estudiantes universitarios de nuestro país.

Otro aspecto importante tiene que ver con la diversidad entre las poblaciones de estudiantes universitarios en México y a las diferencias que existen entre regiones y niveles socioeconómicos, es elemental tener en cuenta que para llevar a cabo la validación de las teorías del desarrollo cognitivo en México será necesario contar con una población más amplia y que tengan características heterogéneas.

En este sentido, el presente estudio es precursor en este tipo de investigaciones que ayudarán a dar los primeros hallazgos en relación a las teorías psicosociales de desarrollo cognitivo y de identidad en jóvenes universitarios mexicanos para que posteriormente se realicen otros que retomen este planteamiento con poblaciones en

diferentes condiciones y regiones del país y permita corroborar la aplicación de estas teorías y su funcionalidad en los estudiantes universitarios mexicanos.

Otro aspecto importante es la revisión de la formación de la identidad de los alumnos universitarios a través de actividades deportivas. El desarrollo de la identidad tiene que ver con aspectos como la edad, ambiente familiar y escolar (Shaffer, 1999), por lo que en este trabajo se vio si existe relación entre lo establecido por Chickering y Reisser (1993) y la realización de actividades deportivas dentro de un equipo representativo, las cuales forman parte del ambiente estudiantil, revisando el establecimiento de relaciones interpersonales a fin de observar si éstas fortalecen el desarrollo de la identidad.

Capítulo 2

Marco teórico

En este capítulo se abordan las teorías cognitivo estructurales y psicosociales que sustentan la presente investigación. Se muestra información relacionada con el desarrollo cognitivo y se habla sobre algunas investigaciones en torno al tema.

No es posible abordar estos temas sin revisar antes la historia de la educación y los cambios generados a lo largo del tiempo en las instituciones de educación superior en México, lo anterior, debido a que la presente investigación se llevó a cabo en el ámbito educativo y es en este donde se brindan las actividades extra curriculares, las cuales son consideradas como actividades que los estudiantes universitarios desarrollan para complementar su formación integral (Durkheim, 1983) y de acuerdo a la Misión de cada institución de educación superior.

Posteriormente aborda el desarrollo de las habilidades sociales para finalizar con la manera en que las teorías de desarrollo cognitivo influyen en las relaciones interpersonales de los jóvenes.

2.1 Instituciones de Educación Superior en México

Es importante iniciar con el tema de la Educación en México debido a que la investigación aquí planteada se llevó a cabo dentro de una Institución educativa, por lo que se considera necesario revisar si a lo largo del tiempo ha habido cambios en la

estructura de las Universidades y en las actividades que dentro de ellas se realizan para mejorar el desarrollo de los estudiantes.

En México, hacia la década de los 40's, las Instituciones de nivel Superior fueron influenciadas por las necesidades sociales pues Marín (1998) menciona que en esa época, debido a la situación que presentaba el país empezó a requerirse de personas preparadas académicamente con el fin de que se cubrieran las necesidades de profesionalización existentes en el momento.

En aquellos tiempos, en Estados Unidos, el concepto de Universidades se enfocaba solamente a que los estudiantes se presentarán a tomar sus clases. Sin embargo, en 1937 se creó el documento "The student personnel point of view", el cual surgió como una de las primeras propuestas para que las universidades contarán con espacios recreativos que permitieran realizar actividades deportivas así como contar con servicios de consejería y lugares cercanos a la escuela donde pudieran vivir ya que muchos estudiantes eran de diferentes ciudades del país (Evans, Forney, Guido-Di Brito, 1998).

Por su parte, Castro, (1974) especificó las necesidades de espacios y actividades que permitieran a los estudiantes universitarios latinoamericanos realizar actividades no solo académicas sino deportivas y culturales.

Lo mencionado anteriormente llevó a las Instituciones de Educación Superior a adaptarse a las necesidades existentes en la formación profesional de los estudiantes, en

relación a esto, Reséndiz, (2000) resalta la importancia de favorecer los cambios constantes y adelantos en el conocimiento tecnológico para formar profesionistas que se encuentren al nivel de países desarrollados. Tecla, (1994) señala que aunque en México los presupuestos destinados a la investigación y tecnología son menores a lo que se requiere, se ha continuado en la búsqueda de oportunidades de mejora en los planes de estudio y desarrollo tecnológico, con la intención de que se adapten a las necesidades sociales y empresariales; en relación a esto, Harlen (1994) menciona que cada Universidad ha generado su Misión Institucional la cual muestra los objetivos, visión y características de sus egresados, mismas que poco a poco se han dirigido hacia una formación completa e integral de los alumnos.

Complementando lo anterior, Fullan (1997) menciona que estos cambios a su vez, han creado modificaciones en las actividades y roles de los estudiantes dentro de las escuelas, mismos que se ven reflejados en la participación activa que les llevan a buscar las diferentes formas de aprendizaje y alternativas para adquirir conocimientos, generándose notabilidad en las escuelas que ofrecen posibilidades de auto aprendizaje, donde el mismo alumno elige el ritmo y tiempo que dedica al estudio para poder llevar a cabo otras actividades.

Bajo este escenario, Vaello (2009) señala que el profesor en la actualidad requiere desarrollar habilidades que entusiasmen a los alumnos para tener su atención y ganarse el respeto de estos, lo cual comenta, requiere que el profesor haga sus tareas de manera adecuada para tener éxito en su proceso de enseñanza.

En relación al trabajo de los profesores y a su cambio de actividades, Fullan (1997) retoma la necesidad de que se capaciten y actualicen de mejor manera, para lo cual menciona que se requieren mayores financiamientos y oportunidades de desarrollo profesional con la intención de mejorar su desempeño y mantenerlos con una visión de adaptación a los cambios y encuentren equilibrio en sus cargas laborales. Por lo anterior, se nota que el profesor ha adquirido un rol fundamental en el desarrollo estudiantil pues tanto en actividades académicas como extra académicas se vuelve un acompañante y guía en el proceso formativo de sus alumnos. Por lo tanto es importante revisar el rol del profesor en la actualidad.

2.1.1 El rol del profesor

Fullan (1997) mencionó que hasta hace algún tiempo, la educación tenía un modelo tradicional donde el profesor era quien instruía a los alumnos y ellos mantenían un rol pasivo siendo solamente receptores de la información. Este autor señala que en ese modelo, el profesor determinaba las actividades a cubrir dentro del salón de clases, pero hoy en día se han presentado cambios en el área de la educación y en el papel del profesor, pues menciona que ha pasado a ser un asesor del aprendizaje de los alumnos por medio de la orientación y asesoría en relación al conocimiento y las posibles alternativas con las que cuentan para su auto aprendizaje.

Por este tipo de cambio y evolución en los métodos de enseñanza, el profesor se ha visto en la necesidad de formarse, capacitarse y mantenerse actualizado no sólo en los conocimientos académicos y tecnológicos, sino en aspectos como ética, medios de comunicación, eventos políticos y mundiales, que favorezcan la formación de sus estudiantes como personas y fortalezcan sus capacidades mentales, físicas y éticas (Castro, 1974).

En muchas ocasiones el trabajo del profesor no se queda en el aula sino que va más allá al darse la necesidad de crear actividades fuera del salón o complementar el conocimiento de sus alumnos de una forma más interactiva para que, como menciona Segovia (2000) lleve a cabo de manera favorable el proceso de enseñanza para generar interés en los alumnos.

Con lo anterior, se puede decir que el profesor y las diferentes alternativas de estudio en los jóvenes influyen en el desarrollo de la identidad personal.

2.2 Desarrollo de la identidad

Para entender el proceso que se presenta en el desarrollo de la identidad personal, se requiere hacer una revisión de cómo surgieron los primeros estudios en relación a este tema.

Shaffer (2000) menciona la teoría de Sigmund Freud quien fue uno de los pioneros en el estudio del desarrollo de la personalidad e identidad, este psicólogo propuso su teoría a través de diversas intervenciones terapéuticas con pacientes psiquiátricos e identificó que el desarrollo de las personas se da a través de varias etapas que se presentan en la infancia y pubertad:

La etapa oral se da desde el nacimiento hasta los 18 meses aproximadamente. Se tiene como foco de placer la boca.

La etapa anal se presenta desde los 18 meses hasta los tres o cuatro años de edad aproximadamente. En esta etapa se tiene como foco de placer el ano y sus funciones de retener y expulsar.

La etapa fálica va de los tres o cuatro hasta los cinco o siete años. En esta etapa el niño se empieza a conocer su cuerpo y encuentra placer en sus genitales.

La etapa de latencia a partir de los cinco años hasta la pubertad (12 años). En este periodo los niños experimentan de manera frecuente la masturbación y juegos sexuales.

La etapa genital se presenta en la pubertad y aparece la presencia del placer sexual, que se manifiesta a través de las relaciones sexuales.

En este sentido, Martí (2005) señala que la identidad personal se desarrolla con base en la autoconciencia del individuo la cual se ve influenciada por aspectos cognitivos y sociales y señala que la adolescencia es un punto crucial en la formación de esta.

Erikson (1982) menciona que el desarrollo de la identidad personal, es la adquisición de características que determinan la pertenencia a un grupo, familia, sociedad y llevan a tener determinadas características de personalidad, inicia desde la niñez y atraviesa por diferentes periodos que finalizan en la vejez. Establece que durante estos periodos se experimentan cambios que van de la mano con el paso por las diferentes edades y de la experiencia que se va adquiriendo por medio de las situaciones vividas. Señala que lo anterior tiene relación con la influencia del medio ambiente y de las normas sociales.

El desarrollo de las personas genera cambios que con el paso del tiempo y de acuerdo a la madurez que se va adquiriendo llevan a la búsqueda de la estabilidad que brinde un equilibrio entre los individuos y su entorno, con el fin de desenvolverse de una manera más adecuada (Berger, 2006).

Coté y Levine (2002) señalan que la formación de la identidad individual es el resultado de procesos culturales que experimenta el individuo a lo largo de su desarrollo. Mencionan además la importancia del compañero de habitación, de clase, de equipo deportivo y la familia en el desarrollo de la persona.

Continuando con el tema, en el área de la Psicología por ejemplo, se ha analizado la influencia del medio ambiente en que la persona se desenvuelve así como a la relación entre éste, lo psicológico y lo social; entre pasado y presente; entre emoción y acción y como esto influye en el establecimiento de la identidad personal (Martí, 2005).

De aquí que el desarrollo cognitivo adquiere un papel importante en la evolución de las personas.

2.2.1 Desarrollo de habilidades sociales

Las personas en su convivir con otros presentan diferentes características que favorecen la expresión de lo que piensan, sienten y necesitan de sí mismos y de los demás, Kelly (2002) menciona que las personas desarrollan un estilo social que les permite alcanzar sus logros así como establecer relaciones interpersonales efectivas. Refiere que esto se logra a través de las habilidades sociales, las cuales son las conductas que las personas aprenden y aplican en situaciones interpersonales y que les permiten integrarse de manera positiva al entorno.

En la siguiente tabla se especifican los factores que desde la propuesta de Kelly (2002) intervienen en la adquisición de las habilidades sociales (Véase tabla 1).

Tabla 1

Factores que determinan las habilidades sociales (Kelly, 2002).

Reforzamiento social	Experiencias observables	Feedback interpersonal	Expectativas cognitivas
En los primeros años se desarrollan y mantienen por las consecuencias positivas (reforzamiento). Este reforzamiento genera que la conducta se repita y se generalice.	Se dan por el resultado de las experiencias directas. El observar una conducta genera que se adquiera una nueva conducta. Al observar una conducta en otra persona, el observador emite con mayor frecuencia la misma conducta. Inhibición de la conducta observada por lo cual se reduce la frecuencia de la misma.	En la medida que se adquiere y repite más veces la conducta, se hace más fina y definida. La actitud de las demás personas muestra atención e interés sobre determinada habilidad social. El feedback se entiende como reforzamiento social.	Adquieren importancia y significado en la medida que provoquen resultados que la persona valore. Creencias o pensamientos sobre la probabilidad que el sujeto percibe para enfrentar una situación de manera exitosa.

Las habilidades sociales deben considerarse con base en el contexto cultural, edad, clase social y la educación, sin embargo Caballo (1993) menciona una conducta socialmente habilidosa como:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986; citado en Caballo, 1993, p.6).

Las habilidades sociales se encuentran presentes en la interacción de los seres humanos y favorecen la convivencia y comunicación con los demás.

2.2.2 Habilidades sociales en la escuela

Valles (1996) señala que el grupo de iguales dentro de las instituciones educativas, refuerza el desarrollo de las habilidades sociales las cuales generan pautas de conductas, creencias y normas que regulan la interacción social entre los alumnos y determinan el grado de adaptación a la escuela y a los compañeros.

Este autor también menciona que en el contexto escolar, se producen interacciones sociales entre los alumnos y los profesores, por lo tanto es conveniente que éstas se den de manera sana y eficaz. Señala que debido a que en las etapas escolares los chicos conviven gran parte de su tiempo con sus compañeros, las habilidades sociales pasan a formar parte importante dentro de la convivencia y comunicación. El autor menciona que esta interacción interfiere incluso en el aprendizaje de los temas dentro del salón de clases.

La falta de habilidades sociales influye de manera negativa dentro del desarrollo académico de los alumnos generando ausencia en las clases, falta de identidad con la Institución, bajo rendimiento académico, conductas agresivas. La escuela tiene un grado de influencia debido a que ofrece las condiciones para que estas se practiquen y se establezcan estrategias que beneficien su aplicación, por lo tanto, en la actualidad dentro

de las escuelas el desarrollo de habilidades sociales se refuerza a través de programas curriculares ya que son parte de las competencias profesionales que los alumnos necesitan para enfrentarse a situaciones tanto escolares como personales y forman parte del desarrollo social, personal y cognitivo de los estudiantes (Valles, 1996).

2.3 *Actividades extra curriculares*

La intención de las universidades es formar a los alumnos en el área académica, por lo tanto son lugares donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo; esto ha llevado a la necesidad de contar con espacios de recreación dentro de las escuelas que permitan realizar diversas actividades que ayuden en el manejo de las presiones escolares (Castro, 1974).

En este sentido, Durkheim (1983) menciona que los educandos son producto de la sociedad y desarrollan diferentes habilidades personales, algunos estudiantes por ejemplo tienen la necesidad de dedicarse a diferentes actividades para sentirse mejor, mientras que otros prefieren tener solamente ocupaciones académicas, manifestándose con esto la necesidad de contar con diferentes oportunidades de desarrollo académico y personal.

Es así que la educación superior se ha adaptado a las necesidades sociales, empresariales, gubernamentales y de la población estudiantil, enfocándose a la formación integral de los alumnos, la cual se puede complementar con actividades extra

curriculares que permiten el desarrollo de habilidades no solo profesionales sino personales (Fullan, 1997).

Hansen (2007) define las actividades extra curriculares como las actividades realizadas por los estudiantes que no se encuentren incluidas en los planes de estudio. Al participar en ellas contribuyen a fortalecer sus habilidades, actitudes y valores necesarios en el perfil de los futuros profesionales.

Las características fundamentales que este autor menciona de las actividades extra curriculares son las siguientes:

- 1) Ser un medio para el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.
- 2) Desarrollo de las diferentes dimensiones de las personas.
- 3) Atienden a la variedad de intereses de los alumnos.
- 4) Prestan atención a la imagen del estudiante para que sea congruente a los valores de la institución en la que se encuentran.
- 5) Consideran la influencia de otros estudiantes en el crecimiento de los alumnos.
- 6) Permiten la participación de los alumnos de manera voluntaria o como parte de sus programas académicos.

Por otra parte, las actividades extra curriculares tienen los siguientes propósitos:

- 1) Promover la pertenencia de los estudiantes a su alma máter.

- 2) Ofrecer a los alumnos la oportunidad de descubrir y reforzar sus capacidades.
- 3) Enriquecer el ambiente estudiantil.
- 4) Reforzar el compromiso de los estudiantes con su comunidad (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005).

De ahí surge que las actividades extra curriculares se pueden realizar en las siguientes áreas:

A. Difusión cultural. Tienen por objetivo fomentar el gusto por la cultura a través de actividades artísticas, recreativas y culturales como clases de baile, actuación, canto, talleres de pintura o expresión corporal, exposiciones, obras de teatro y presentaciones musicales. Estas fortalecen el espíritu de competencia, el desarrollo de habilidades para la convivencia, la cooperación y la habilidad de trabajar en equipo.

B. Grupos estudiantiles. A través de los grupos estudiantiles se favorece el liderazgo, capacidad de organización de eventos, responsabilidad, creatividad a través de actividades como simposios, conferencias y congresos enfocados a las diferentes carreras.

C. Formación social. El trabajo de voluntariado que los alumnos realizan engrandece a ayuda social y humanitaria, refuerza los valores universales y las actividades altruistas.

D. Deportes. Contribuyen a la formación integral de los estudiantes, favorecen, la disciplina y el trabajo en equipo. Se brindan a través de clases deportivas, torneos

internos y competencias, que imparte personal especializado dentro de instalaciones adecuadas.

En este sentido, para el Tecnológico de Monterrey las actividades extra curriculares se han convertido en parte esencial para la formación de sus alumnos y han tomado relevancia a partir de su Misión al 2015 (ITESM, 2005, <http://www.itesm.mx/2015/mision.html>), esto se puede corroborar ya que en el Capítulo 2 de su Reglamento de deportes de aventura define las actividades extra curriculares como: aquellas que tienen que ver con deportes y cultura, tienen por objetivo incitar a que los alumnos las realicen y formen parte de su desarrollo integral, estas fomentan competencias como liderazgo, creatividad, comunicación efectiva, trabajo en equipo, toma de decisiones, alta capacidad para el trabajo y responsabilidad (Reglamento de deportes de aventura, ITESM s/a www.cem.itesm.mx/deportes/reglamentos/.../Reglamentomuro.doc).

También se consideran actividades extra curriculares las relacionadas con formación social, donde se llevan a cabo labores enfocadas al servicio comunitario y que tienen el objetivo de crear conciencia social en los estudiantes por medio de programas de apoyo a comunidades que lo requieran. Y Finalmente otra área que permite a los alumnos realizar actividades extra curriculares es consejería y asesoría, donde cuentan con espacios que les permiten abordar situaciones personales y emocionales así como talleres que les ayuden a adquirir herramientas que favorezcan su desarrollo personal y académico (ITESM, 2011 <http://www.itesm.edu/Vida+estudiantil>).

En general los estudiantes pueden realizar la actividad extra curricular que le atraiga o convenga pero cabe señalar que dentro de las actividades deportivas existen diferentes posibilidades que los alumnos universitarios pueden elegir, por ejemplo se brindan deportes que se realizan de manera individual como tenis o atletismo y otras que se realizan en equipos como futbol soccer, baloncesto, voleibol, futbol americano, actividades donde los jóvenes requieren desarrollar habilidades que les ayuden a llevar a cabo tareas en equipo.

García (2000) menciona que los deportes que se realizan en equipos conforman un subsistema donde los integrantes se ven influenciados por el entorno y por la interrelación que existe entre ellos. Establece que estos deportes generan estrategias para cumplir con las metas comunes y disminuir los factores que no se pueden controlar, lo cual se refiere a las cualidades de los otros equipos y fortalecen la organización por medio del análisis a fin de realizar un trabajo individual que a la vez favorezca los logros del equipo. Con base en lo anterior, es importante definir lo que es un equipo: “conjunto característico de dos o más personas que interactúan dinámica, interdependiente y adaptativamente con respecto a una meta/objetivo/misión y cada uno tiene algunos roles y funciones específicas que ejecutar” (García, 2000, p. 25). Finalmente este autor menciona que lo anterior requiere de una adaptación mutua entre los integrantes del equipo, así como el establecimiento de relaciones interpersonales que fortalezcan su desempeño.

Posadas (2007) menciona que llevar a cabo estas actividades permite el desarrollo de las competencias profesionales, además refuerzan el desarrollo de habilidades de comunicación, intelectuales, sociales y afectivas, las cuales influyen en que los estudiantes tengan un desempeño académico favorable y así como el adecuado manejo de sus situaciones personales y emocionales.

Lo anterior repercute y forma parte importante en las habilidades necesarias para la presencias de competencias profesionales que han tomado fuerza en México gracias a la globalización y el Tratado de Libre Comercio con América del Norte, ya que esto abrió la oportunidad de establecer intercambios laborales con diferentes países, generando nuevas necesidades profesionales y sociales, por lo que las autoridades educativas han impulsado reformas a nivel superior que favorezcan la realidad económica del país, situación que ha dado paso a avances en las reformas de la educación (Marin; González; Bravo; Stein; Torres; Segura; 1998).

2.3.1 Asuntos Estudiantiles

Las actividades extra curriculares se brindan en algunas universidades por medio de actividades deportivas, culturales y de servicio comunitario, estas complementan la formación profesional de los alumnos. En Estados Unidos las áreas que ofrecen dichas actividades se nombraron Asuntos Estudiantiles (Evans, 1998).

La historia de Asuntos Estudiantiles señala que desde la década de los 70's los estudiantes asistían a las universidades a realizar sus estudios. Sin embargo, cada institución identificó que los alumnos no solo tenían necesidades académicas sino personales, generadas por las diferentes condiciones que presentaban como tener que buscar lugares cercanos a la escuela para vivir ya que la mayoría dejaban a sus familias de origen y se independizaban, por tal motivo tienen que trabajar para pagar sus estudios, esto genera presiones y cansancio, por lo que fue necesario contar con programas que les ayudaran a distraerse y relajarse de las actividades académicas y a tener espacios recreativos. Esto llevó a la creación de residencias dentro de las universidades así como diferentes actividades deportivas que facilitaran a los alumnos la distracción y a la vez les ayudara en su formación integral (Barr, 2009).

Hoy en día, las Universidades estadounidenses cuentan con un área de Asuntos Estudiantiles pues existe la necesidad de brindar actividades extra curriculares, las cuales juegan un rol determinante en la formación de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias laborales (Barr, 2009).

Las actividades deportivas favorecen la salud física; los servicios como consejería psicológica están hechos para que los alumnos atiendan situaciones personales y emocionales y como se ha venido mencionando la formación que ahora se busca en los alumnos es integral, como lo menciona Fullan (1997) por lo que estas actividades se vuelven relevantes en el ámbito universitario.

En lo referente a México, en la actualidad existen programas que apoyan el desarrollo integral de los alumnos y brindan la oportunidad de realizar actividades deportivas, culturales y de servicio social, permitiendo con esto que los alumnos tengan espacios recreativos como complemento de lo académico.

De este modo, en México el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por ejemplo y con base en su Misión Institucional:

Formar personas integrales, éticas, con visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales (ITESM, 2005, <http://www.itesm.mx/2015/mision.html>).

Propone una preparación de los estudiantes en varias áreas que abarcan lo personal y lo social, por lo tanto es aquí donde la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) toma importancia pues es Misión de la DAE: “Enriquecer la formación integral de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, ofreciéndoles servicios de apoyo y fomentando su participación en actividades extra-académicas en cumplimiento de la Misión 2015” (ITESM Campus Aguascalientes, 2010).

Torres (2009), encontró que diferentes factores como la globalización, los derechos humanos, la inmigración, la pobreza, puntos de vista semejantes o diferentes de

los alumnos, influyen en el desarrollo de su identidad personal. Por lo tanto es importante implementar programas que ayuden a los estudiantes de nivel medio superior a adquirir la madurez personal y la vida que necesitan para tener un desarrollo profesional y psicológico (King, 2005).

En Estados Unidos, se ha visto que las actividades extra curriculares favorecen el sano desarrollo de los alumnos, sin embargo en México, no se tiene mucha información que compruebe la manera en que estas actividades influyen en la formación estudiantil y en el desarrollo de la identidad personal.

2.4 *Desarrollo cognitivo*

De la misma manera en que se ha observado que otras personas influyen en el aprendizaje de los individuos, Vigotsky (1924) a través de su teoría, menciona que el contexto también influye en el desarrollo cognitivo. Por su parte Piaget (1967) define el desarrollo cognitivo como el proceso que lleva al individuo a tener una representación mental de los objetos y a interpretar su mundo; menciona que este proceso ayuda a entender su actuar a través de diferentes etapas en donde la persona va evolucionando hasta que adquiere una manera más compleja de pensar y comportarse, ya que determina diferentes factores como ideologías, creencias y normas de comportamiento que regulan a los individuos y a las sociedades.

Por su parte Bermejo (1998) refiere que el individuo partiendo de lo que va conociendo y experimentando a lo largo de su vida, reorganiza sus conocimientos dándole estructura a enfoques nuevos y generalizándolos a diferentes realidades y contextos, lo cual menciona, favorece el desarrollo individual.

En este sentido, Gilligan (1977) menciona que, las personas que conviven con un bebe se vuelven significativas y determinantes en el desarrollo, aprendizaje y procesos cognitivos de éste, pues son quienes le proporcionan sus primeros contactos con el mundo y con el medio ambiente que lo rodea.

Gauvain (2001) refiere que en la etapa de la adolescencia un aspecto que influye en la adquisición de la madurez, es la experiencia que el joven va adquiriendo al enfrentar determinadas situaciones sociales, así como las formas en que las resuelven, esto va a la par del desarrollo cognitivo y favorece el manejo de los procesos sociales.

En relación a lo anterior, Cross y Vendeiver (2001) encontraron que la cultura influye en las experiencias individuales, al igual que la personalidad, el entorno familiar, las normas morales y la pertenencia a determinado grupo social.

De la mano del desarrollo cognitivo se encuentran el aprendizaje de los sentimientos, los cuales favorecen el desarrollo de los valores y juicios que rigen a un ser humano (Aguirre, 1994).

Los valores personales influyen en el comportamiento de las personas y se ven reforzados por el contexto social y moral, por lo tanto, King (2009) establece 3 principales aproximaciones en relación al desarrollo cognitivo y moral:

- 1) Constructos individuales, organización e interpretación de las experiencias.
- 2) Edad relacionada con patrones individuales en la organización del pensamiento.
- 3) El desarrollo se da de acuerdo al contexto y a la interacción con el ambiente, el cual varía de individuo a individuo.

Estos principios proveen un descubrimiento compartido con las teorías del desarrollo.

En relación al proceso cognitivo y la formación de la identidad Salter, Evans y Forney (2006) en el artículo “A longitudinal study of learning style preferences on the Myers-Briggs type indicator and learning style inventory”, presentaron un modelo de desarrollo cognitivo para entender de mejor manera la madurez y la manera en que los estudiantes adquieren la capacidad de alcanzar resultados favorables en la escuela a través de diferentes acciones y se observó que los alumnos que promueven sus logros, se basan en el gran potencial que tienen, situación que los lleva a confiar en los atributos cognitivos dando con esto un paso adelante en el proceso de madurez.

Bruner (1988) menciona que algunos entornos estimulan de manera más eficiente el desarrollo cognitivo que otros, puesto que en culturas que fomentan pensamientos divergentes en los niños (lo cual se refiere a encontrar diferentes soluciones a un problema), obtienen individuos con madurez intelectual adecuada para conformar una sociedad funcional.

Estas son las principales propuestas que dieron pauta al planteamiento de las teorías de desarrollo cognitivo contemporáneas.

2.4.1 Teorías de desarrollo cognitivo

Con base en lo mencionado anteriormente en cuanto a las propuestas de Vigotsky (1924) y Piaget (1967), se puede resumir que las teorías de desarrollo cognitivo toman en cuenta aspectos tales como el desarrollo de la identidad con base en lo moral, lo social y las relaciones con el entorno, los autores citados anteriormente mencionan que estos procesos inician en la infancia y llevan a las personas a pasar por etapas de desarrollo y aunque para cada individuo el desarrollo se da de manera distinta al final y aunque sea en diferente orden todas pasan por ellas, como lo menciona Kohlberg (1960) y refiere que los seres humanos llegan a completar su paso por todas las etapas lo cual les lleva a alcanzar el nivel más alto de evolución cognitiva.

En la medida que se presenta el avance en las etapas de desarrollo, se va dando una apropiación de la cultura, con lo que se favorece los recursos que median entre pensamiento y acción (Vigotsky, 1924, citado en Gutiérrez, 2005).

Retomando lo señalado por Gutiérrez (2005), en la siguiente tabla se indica de manera general los aspectos en los cuales Vigotsky (1924) y Piaget (1967) basaron sus diferentes teorías y se resalta esta información debido a que fueron dos de los investigadores precursores en el estudio del desarrollo cognitivo (Véase tabla 2).

Tabla 2
Teorías de desarrollo cognitivo de Piaget y Vigotsky (Gutiérrez, 2005).

Piaget	Vigotsky
Etapas de desarrollo: Sensoriomotriz (0 a 2 años) Pre operacional (2 a 6 años) Operaciones concretas (7 a 12) Operaciones formales (12 años en adelante).	El desarrollo cognitivo es determinado por la interacción del niño con el entorno.

Para tener un antecedente del surgimiento en el interés por el desarrollo cognitivo, Zubiría (2004) argumenta que se requiere revisar lo que tiene que ver con constructivismo, pues es un paradigma enfocado al saber y a la adquisición del conocimiento, sustenta que la realidad se da por la construcción de significados individuales que provienen de la interpretación que cada individuo hace de su contexto; es el estudio de la relación que hay entre conocimiento y realidad; a partir de ello surgen modelos de proximidad a la realidad por lo que el objeto de conocimiento se vuelve relativo pues se da de acuerdo al significado de su observador.

Así pues, basándose en el constructivismo, Piaget (1967, citado por Perraudau, 1996) estableció una de las principales teorías de desarrollo cognitivo especificando la existencia de diferentes etapas para la evolución cognitiva del ser humano:

Sensoriomotriz (0 a 2 años). Este periodo se da los primeros años de vida donde los bebés no tienen conciencia de sí mismos, ni son capaces de diferenciar entre ellos y lo que les rodea, no comprenden que los objetos son independientes y que existen aunque no los vean o los toquen.

Pre operacional (2 a 6 años). El niño comprende conceptos simples como comida o perro y desarrollan un sistema interno donde pueden representarse al mundo, se da cuenta que las cosas existen aunque no estén presentes, pueden describir personas y sentimientos propios. En esta etapa se presenta el lenguaje y se vuelve el aspecto más importante.

Operaciones concretas (7 a 12). Aparece el principio de conservación, es decir, existe el conocimiento de cantidades y los niños se dan cuenta que solo cambia la forma o apariencia física y no la cantidad. Aparece el uso de la lógica a través un nivel medio de abstracción, los niños a esta edad pueden categorizar y clasificar objetos concretos.

Operaciones formales (12 en adelante). Este periodo dura hasta la edad

adulta y genera un nuevo tipo de pensamiento, abstracto, lógico y formal, ya no se da una relación entre los acontecimientos que se pueden observar sino que surgen habilidades que tiene que ver con la lógica para resolver problemas, se presenta la capacidad para razonar y prevenir consecuencias de situaciones que pueden pasar (Fregoso, 2001).

Como complemento de lo anterior, Piaget (1983) establece que el lenguaje permite nuevas formas de relacionarse con el mundo y lo que el individuo percibe de su relación con el medio es lo que genera su aprendizaje.

Parte del desarrollo cognitivo se da por la adquisición de reglas sociales que permiten dar solución a problemas cada vez más complejos, las soluciones se obtienen por la creación de hipótesis que el sujeto establece, es decir, supone lo que puede pasar y las consecuencias que pudiera haber (Flavel, 1985).

La lógica formal planteada por Piaget (1967) permite los estados de equilibrio en el pensamiento para que los seres humanos puedan partir de supuestos que lo lleven a la creación de hipótesis aplicables y con ello generen aprendizaje y madurez cognitiva (Bermejo, 1994).

Existen teorías que se relacionan con el establecimiento de la personalidad y de la identidad como son la teorías del desarrollo cognitivo, las cuales resaltan la importancia del medio ambiente en la construcción de la personalidad de cada individuo, las teorías cognitivo estructurales, que se enfocan a estudiar cómo aparece la identidad de

acuerdo a la raza, género u orientación sexual y las teorías psicosociales, que se orientan a revisar como las personas crecen y se desarrollan a lo largo de su vida, consideran que la madurez se da por los retos que se presentan en la ejecución de tareas cada vez más complejas (Evans,1998).

2.4.2 Teorías cognitivo estructurales

Dentro de las teorías cognitivo estructurales Kohlberg (1960) planteó su teoría del desarrollo moral, estableciendo que los jóvenes mejoran sus procesos cognitivos a través de diferentes etapas donde entran en juego los aspectos morales. Por otro lado, las teorías psicosociales se enfocaron a mencionar como las personas avanzan por diferentes etapas, las cuales favorecen el proceso de la identidad y la madurez (Hersh, 2002).

A fin de clarificar los aspectos relevantes de las teorías cognitivo estructurales, se presenta la siguiente tabla, donde se resaltan los aspectos importantes que los diferentes investigadores han señalado (véase tabla 3).

Tabla 3
Teorías cognitivo estructurales y psicosociales (Hersh, 2002).

TEORÍAS COGNITIVO ESTRUCTURALES	TEORIAS PSICOSOCIALES
<p>Kohlberg (1960) Teoría sobre el desarrollo moral.</p> <p>Establece tres etapas: Moral pre convencional, moral convencional y moral post convencional Menciona que el paso por cada etapa va dando a la persona diferentes aspectos para determinar lo que es moralmente adecuado.</p> <p>Gilligan (1977) Teoría sobre el desarrollo de la mujer.</p> <p>Las relaciones interpersonales favorecen el avance de las personas por diferentes etapas, lo cual permite un desarrollo cognitivo.</p> <p>En los primeros años de vida, el individuo avanza en el aspecto afectivo y esto permite la evolución cognitiva.</p> <p>Posteriormente el individuo reconoce lo agradable y desagradable y con base en esto desarrolla la aceptación sobre e hecho de que los éxitos y fracasos personales dependen de él mismo y no de los otros.</p>	<p>Erickson (1982) Teoría del desarrollo psicosocial.</p> <p>Este autor establece una serie de etapas por las que la persona avanza a lo largo de la vida. Etapas: Infancia, niñez temprana, edad de juego, edad escolar, adolescencia, juventud, adultez, vejez.</p> <p>Cada etapa forma una crisis que da paso al desarrollo cognitivo y a la capacidad de realizar tareas complejas.</p> <p>Chickering y Reisser (1993) Teoría de los 7 vectores</p> <p>Proponen que el desarrollo de da al pasar por 7 vectores:</p> <p>Vector 1: Desarrollando competencias Vector 2: Manejo de emociones Vector 3: Desarrollando la autonomía Vector 4: Estableciendo relaciones interpersonales Vector 5: Establecimiento de identidad Vector 6: Desarrollo de un propósito Vector 7: Desarrollo de la integridad</p> <p>El paso por estos vectores interviene en el desarrollo cognitivo de los jóvenes, de acuerdo al vector en que se encuentren, son capaces de desarrollar tareas con diferente grado de complejidad, lo cual favorece el proceso de madurez.</p>

Para Kohlberg (1960) la visión de la realidad se determina por las situaciones morales y la percepción del mundo que las personas generan sobre el mundo así como las reglas que les rigen. Independientemente de la manera en que se presenten las etapas de desarrollo cognitivo en una persona, cada una de ellas permite un avance en los procesos de pensamiento lo cual conlleva a generar alternativas más complejas (Perinat, 2007).

Las teorías cognitivas estructurales, se enfocan a revisar la manera en que las personas piensan, se fundamentan en que cada individuo avanza por diferentes etapas, donde una vez que pasan por estas, no puede existir un retroceso a la anterior, lo cual va llevando a las personas avanzar en su proceso de madurez y en la presencia de pensamientos más complejos (Shaffer, 2002).

Los enfoques de las teorías de Kohlberg (1960) y Piaget (1967) tienen un marco constructivista que toma como determinantes los aspectos psicológicos, biológicos y filosóficos en la aparición de la identidad y adaptación de los seres humanos con su ambiente. De acuerdo a los estudios realizados por estos autores y al planteamiento de sus teorías del desarrollo cognitivo y moral, establecen que el ser humano pasa por diferentes etapas donde la edad, la evolución en el pensamiento, la influencia de la sociedad y las normas morales impactan en el nivel de madurez e identidad individual. Al paso de estas etapas que aunque no necesariamente llevan el mismo orden en todas las personas, cambia las capacidades cognitivas y morales, esto provoca que las personas se comporten de diferentes maneras en diferentes momentos de su vida y les permiten llegar a

actividades cada vez más complejas que generen un estado de independencia (Evans, 1998).

Continuando en el ámbito de las teorías cognitivo estructurales, se pueden retomar algunas otras propuestas relacionadas con el desarrollo cognitivo de los individuos. En este sentido, podemos destacar a Gilligan (1977), quien menciona que en un primer momento, los procesos cognitivos dependen del paso por diferentes etapas y se complementan con las relaciones sociales que el individuo establece; resalta que en los primeros años de vida se da un avance en la parte afectiva el cual favorece el nivel de las funciones cognitivas, que se ven complementadas por los aspectos afectivos durante la infancia y generan la aparición de las emociones básicas.

En un segundo momento, este autor presenta como complemento del desarrollo cognitivo la diferenciación entre lo que resulta agradable y desagradable para una persona, a partir de esta propuesta se da una plataforma para que las personas reconozcan sus éxitos, sus errores y sepan que dependen de las condiciones individuales y no de los demás.

Las teorías cognitivo estructurales indican que los procesos de aprendizaje en los seres humanos se dan desde el nacimiento hasta la adultez. Así mismo, permiten entender como los procesos cognitivos, requieren de un nivel de madurez que lleva a la complejidad de pensamientos y desarrollo de tareas lo cual forma la identidad de las personas y favorece el manejo de diferentes emociones (Hersh, 2002).

2.4.3 Teorías psicosociales

Baxter (2009) menciona que las teorías psicosociales, generan los constructos que favorecen a los individuos a encontrar un sentido de sí mismos. Esto influye en la formación de la identidad personal pero cada individuo evoluciona de manera diferente de acuerdo a aspectos como la influencia del entorno y el tipo de personalidad que posee. Al hablar de individuos jóvenes, lo anterior influye en la manera de ser y de conseguir objetivos y logros de las personas y provoca diferencias en la forma en que se consiguen.

Erickson (1972) es uno de los autores que propuso su teoría de desarrollo psicosocial, retomó lo establecido por Freud (1904), en relación al paso por diferentes etapas y propuso que los procesos cognitivos y la identidad se adquieren al paso de estas. En sus trabajos de investigación propuso una teoría que menciona que en el avance de la vida se presentan diferentes crisis psicosociales:

Infancia: En esta etapa el ser humano construye una dualidad de confianza básica *versus* desconfianza básica lo cual genera ESPERANZA,

Niñez temprana: Autonomía *versus* vergüenza y duda: VOLUNTAD

Edad de juego: Iniciativa *versus* culpa: FINALIDAD

Edad escolar: Industria *versus* inferioridad: COMPETENCIA

Adolescencia: Identidad *versus* confusión de identidad: FIDELIDAD

Juventud: Intimidad *versus* aislamiento: AMOR

Adulthood: Generatividad *versus* estancamiento: CUIDADO

Vejez: Integridad versus desesperanza disgusto: SABIDURIA.

Erickson (1982) menciona que el paso por estas etapas, determina que la persona puede realizar actividades cada vez más complejas, establece que la identidad personal surge de la aceptación y repudio de situaciones vividas en la infancia así como por la influencia del contexto social, por lo tanto menciona que la identidad se ve determinada por una serie de imágenes presentes desde la infancia y con base en las experiencias personales finalmente, refiere que esta se ve influida por la personalidad, familia y cultura, así como por el contexto escolar, que permite la pertenencia a determinado grupo social y de amistades.

2.4.3.1 Teoría de Chickering y Reisser

Sanford (1962) menciona que dentro de las teorías psicosociales se encuentra la planteada por Chickering y Reisser (1993), la cual da sentido a la presente investigación. Estos autores propusieron que del desarrollo de la identidad se presenta a través de 7 vectores:

1.Desarrollando competencias: Existen tres competencias que se desarrollan en los jóvenes universitarios, estas son: 1) intelectual, 2) manual y física y 3) interpersonal. La primera tiene que ver con el desarrollo de la intelectualidad y de puntos de vista adecuados que permiten dar sentido a las experiencias vividas. La segunda competencia (manual y física) tiene que ver con actividades físicas y el diseño de

productos tangibles a la vista; finalmente la tercera competencia (interpersonal) que tiene que ver con habilidades de comunicación, como escucha, brindar respuestas adecuadas para las otras personas y cooperación. En la medida que los estudiantes mejoran estas competencias mejoran su confianza y seguridad en sí mismos.

2. Manejo de emociones: En los estudiantes se presentan diferentes emociones como la ira, miedo, dolor, nostalgia, aburrimiento, tensión, ansiedad, culpa, vergüenza, esto se presenta por naturaleza humana independientemente del tiempo que tengan perteneciendo a determinada institución académica. Cuando no se manejan de manera adecuada, estas emociones pueden interferir en su desempeño académico, luego entonces, este vector tiene como tarea concientizar y reconocer las señales que indican la presencia de estas emociones con el fin de manejarlas a través de formas adecuadas para la persona.

3. Desarrollando la autonomía: Es un paso clave en el desarrollo de los estudiantes, permite asumir la responsabilidad de sus elecciones, se refiere a independencia emocional, a sentirse libres, seguros a través de la confianza hacia los compañeros, familiares y personas significativas e independencia instrumental, que se refiere a la capacidad de resolver problemas de maneras autodirigida, lo cual implica aprender a moverse de un lado a otro a convertir las ideas en acción a desarrollar habilidades necesarias para satisfacer necesidades propias.

4. Estableciendo relaciones interpersonales: Es el establecimiento de relaciones maduras a través de tolerancia de las diferencias, capacidad para intimidar con los otros,

aceptación de las personas independientemente de su estilo de vida, respeto de las culturas. Este vector lleva a reducir prejuicios e incrementar habilidades altruistas.

5. Establecimiento de identidad: Depende de cómo se presentan los otros vectores ya que fortalecer la identidad implica sentirse cómodos con el cuerpo, apariencia, género, orientación sexual, sentido de vida, contexto social, cultural e histórico, conocimiento de sí mismo, de los roles y estilos de vida, es decir en este vector la persona se encuentra estable y conoce lo que es en realidad. Adquiere un nivel de reflexión en relación a sí mismo, a su familia y entorno.

6. El desarrollo de un propósito: Se enfoca a la capacidad de evaluar metas e intereses con el objetivo de hacer planes y proyectos de vida a nivel personal y profesional. Y que independientemente de los obstáculos que se presentan pueda seguir adelante con esos planes.

7. El desarrollo de Integridad: Implica tener claridad en los valores y propósitos, en este último vector se busca el equilibrio entre los intereses de sí mismo y de los demás, se encuentra un adecuado nivel de autoestima, hay congruencia entre los valores y el comportamiento. En esta etapa es importante que el individuo sepa que las reglas pueden cambiar, es decir los valores no son absolutos (Sanford, 1962).

Estos vectores brindan una principal fuente para revisar el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios, ya que permiten analizar las actividades de las personas y como se van conformando a través de un proceso de madurez cognitiva que permite la presencia de mayores habilidades para realizar acciones.

Desde 1969, Chickering encontró diferencias entre el desarrollo psicosocial y el tipo de relaciones amistosas de hombres y mujeres, identificó que las mujeres tiene un nivel de intimidad mayor que el hombre y mantienen relaciones sociales más duraderas.

Posteriormente, en 1993 Chickering en conjunto con Reisser notaron que los hombres afirman su autonomía por la separación, derechos individuales y roles, mientras que las mujeres por el establecimiento de relaciones armónicas.

Foubert, et. al. (2005) en el artículo “a longitudinal study of Chickering and Reisser’s vectors: exploring gender differences and implications for refining the theory”, mencionan el trabajo realizado con base en la teoría de Chickering a lo largo de 4 años con estudiantes universitarios; revisaron las diferencias entre hombres y mujeres en su paso por los diferentes vectores durante su estancia en la universidad y analizaron como el ambiente universitario interviene en los cambios que presentan así como en los procesos de madurez. Encontraron que el desarrollo de competencias en los jóvenes es influenciado por las experiencias en la universidad y el ambiente escolar. Esto, debido a que durante el primer año de universidad las experiencias son significativas en cuanto a

la tolerancia, madurez, relaciones interpersonales y por lo tanto los cambios de los estudiantes son significativos. Es así que la teoría de Chickering (1969) brinda información al tema del desarrollo psicosocial de los estudiantes universitarios.

2.4.3.2 Diferentes investigaciones sobre la teoría de Chickering y Reisser

En relación a las teorías de desarrollo cognitivo, cognitivo estructurales y psicosociales se han realizado diferentes estudios e investigaciones que en este apartado se mencionan; la mayoría de estos se han llevado a cabo en Estados Unidos, en otros países latinoamericanos no existe tanta información que permita sustentar la aplicación de estas, pero vale la pena revisar los resultados de las investigaciones que se tienen en la actualidad.

En Estados Unidos, Foubert, Nixón, Shamim y Barnes (2005) llevaron a cabo una investigación de manera longitudinal durante 4 años donde participaron 500 estudiantes, 40 % hombres y 60% mujeres de diferentes nacionalidades entre 18 y 22 años. Se aplicó un instrumento basado en la teoría de Chickering y Reisser (1993) donde había ítems que median los 7 vectores. El estudio inicio cuando los alumnos ingresaban a su primer año de Universidad, debido a la duración del estudio, solo 274 lo terminaron.

Analizando el desarrollo de los estudiantes encontraron tanto semejanzas como diferencias entre los grupos analizados. En los cuatro años no se encontraron cambios significativos en cuanto a madurez, relaciones interpersonales, tolerancia y autonomía

académica, ni en cuanto al género. Por otro lado, encontraron relaciones entre las experiencias significativas a través de los siete vectores. El resultado significativo fue que los cambios en los aspectos anteriormente mencionados se deben al estado personal y al avance del tiempo. Estos hallazgos por lo tanto, validan la teoría de Chickering y Reisser (1993) en Estados Unidos.

En otro estudio realizado por Mueller (2009), sobre la actitud de los alumnos universitarios heterosexuales en relación a sus compañeros homosexuales y lesbianas, encontró que tuvieron actitud positiva ante ellos. Para esto se entrevistaron 14 jóvenes heterosexuales blancos y negros entre 18 y 26 años. Aplicó una entrevista semi-estructurada y se buscó el apoyo de personal que laboraba en Asuntos Estudiantiles como consejeros, profesores y sociólogos, para que fueran ellos quienes realizaron las entrevistas. Este estudio refleja que en la etapa universitaria los estudiantes adquieren un nivel adecuado de tolerancia ante las personas con diferentes orientaciones sexuales.

Los estudios mencionados llevan a revisar los hallazgos encontrados en la teoría de Chickering y Reisser (1993) y en relación a esto, Baxter (2009) menciona que en el desarrollo de los jóvenes universitarios, entran en juego aspectos como género, etnicidad, preferencia sexual, así como el ambiente estudiantil, lo cual permite la aparición de teorías que generen una perspectiva del aprendizaje y establecimiento de la identidad de los estudiantes universitarios.

En este sentido, el paso de los jóvenes por los diferentes vectores que Chickering (1993) resalta la importancia que juegan en su evolución cognitiva, en este sentido el vector que se retoma en este trabajo es el cuatro, donde se establece que las relaciones interpersonales en los jóvenes se presentan de modo que los llevan a involucrarse con los otros independientemente de su forma de pensar o de la cultura a la que pertenezcan, al mismo tiempo que aumentan la tolerancia ante las diferencias (Sanford, 1962).

Chickering y Reisser (1993) mencionan que al llegar al vector cuatro, los jóvenes identifican la importancia de la negociación dentro de las relaciones con los demás y aprenden a buscar el beneficio de los involucrados. Refieren que esto les da una postura determinada por la convivencia social, lo cual se refleja dentro de su grupo social y ambiente estudiantil, que es donde se ven inmersos gran parte de su tiempo (Chickering, 1969).

De este modo y con la revisión de literatura llevada a cabo en el presente capítulo, surge la inquietud validar la aplicabilidad de la teoría de Chickering y Reisser (1993) en estudiantes universitarios mexicanos y revisar el vector cuatro: establecimiento de relaciones interpersonales, que es el objetivo de la presente investigación.

La idea principal es revisar si como Chickering y Reisser (1993) establecen, el ambiente estudiantil influye en el avance de los siete vectores y comparar si por medio de la realización de actividades extra curriculares los alumnos mejoran su paso por ellos, para poder relacionar la teoría mencionada en la población de estudiantes mexicanos y

conocer más sobre los procesos de madurez cognitiva y desarrollo de la identidad personal.

Capítulo 3

Metodología

Una vez realizada la revisión de literatura y planteamiento de los objetivos del presente trabajo, se continuó con el desarrollo de la metodología. En ésta se determinó aplicar un instrumento que identificara el establecimiento de relaciones interpersonales en los alumnos universitarios que realizan actividades extra curriculares dentro de un equipo representativo, con el objetivo de validar la teoría de Chickering en su vector cuatro (establecimiento de relaciones interpersonales). La investigación se hizo bajo el enfoque cuantitativo y en el presente capítulo se explica de manera detallada la forma en que se llevó a cabo.

3.1 Diseño de investigación

Se determinó trabajar bajo un enfoque de investigación cuantitativa, el cual de acuerdo a Giroux (2004), consiste en una metodología que busca cuantificar los datos e información a través de análisis estadísticos. Este autor la describe como un tipo de investigación que utiliza métodos formales y estructurados, sirve para explorar comportamientos de individuos, familias y grupos. En lo relacionado a la población, refiere, se realiza con un número de individuos que conforman una muestra a partir de la cual se recolecta la información que posteriormente se analizará. Dice Giroux (2004) que este enfoque permite tener hallazgos que se expresan de manera estadística al ser un diseño de investigación no flexible. El enfoque cuantitativo permite el análisis de casos

por decenas, centenas o por miles, lo que permite trabajar con muestras significativas para los procesos de investigación formales, por lo tanto, brinda la oportunidad de acceder a conocimientos fundamentados y válidos debido a que se apoya en un número representativo y significativo de casos.

Hernández (2003) por su parte, refiere que el método cuantitativo recolecta datos con la finalidad de probar una hipótesis, se basa en la medición numérica y análisis estadístico con el objetivo de establecer patrones comportamentales.

Desde el punto de vista de Giroux (2004) el método de investigación cuantitativo puede:

- a) Entender percepciones, creencias, necesidades y opiniones
- b) Identificar comportamientos y actitudes
- c) Encontrar diferencias y semejanzas en las experiencias
- d) Tener respuestas puntuales y claras frente al tema de investigación

Con base en esto y debido a que el presente trabajo se enfocó al establecimiento de las relaciones interpersonales en los jóvenes universitarios y estas se miden a través de las habilidades sociales, son aspectos que se pueden manejar por la metodología mencionada.

En lo que respecta a la población a estudiar, se tomó una muestra seleccionada y se aplicó la Escala Multidimensional de Expresión Social- Parte Motora (EMES-M) realizada por Vicente E. Caballo en 1987, la cual evalúa doce aspectos relacionados con

habilidades sociales, las cuales son la base para el establecimiento de las relaciones interpersonales, estos son: 1) iniciación de interacciones, 2) hablar en público/enfrentarse a superiores, 3) defensa de los derechos del consumidor, 4) expresión de molestia, desagrado, enfado, 5) expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto, 6) expresión de molestia y enfado hacia familiares, 7) rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto, 8) aceptación de cumplidos, 9) tomar iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, 10) hacer cumplidos, 11) preocupación por los sentimientos de los demás y 12) expresión de cariño hacia los padres (Caballo, 1987).

Debido a que se revisó el vector cuatro de la teoría de Chickering y Reisser (1993) el cual es establecimiento de relaciones interpersonales, se eligió el instrumento mencionado ya que se pueden obtener datos de cómo los jóvenes constituyen sus relaciones interpersonales. De este modo se identificaron los datos que los estudiantes seleccionados proporcionaron al responder la EMES-M en aspectos como iniciación de relaciones interpersonales, expresión de sentimientos hacia los demás y preocupación por los sentimientos de los demás, lo cual es indicador de la manera en que los alumnos establecen sus relaciones interpersonales; esto se relaciona con el manejo de la tolerancia y el nivel en el que los alumnos crean sus relaciones interpersonales, lo que permite relacionar los datos obtenidos con el vector cuatro de Chickering (1993).

3.2 *Contexto sociodemográfico*

El estudio se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México, dentro del Departamento de Deportes de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, debido a que se exploró la manera en que las actividades extra curriculares dentro de equipos representativos deportivos favorecen el avance en el vector cuatro (establecimiento de relaciones interpersonales) planteado por Chickering y Reisser (1993).

Se trabajó con alumnos de nivel profesional pertenecientes a diferentes carreras y que tuvieran al menos un año realizando actividades extra curriculares dentro de algún equipo representativo de los deportes donde se llevaran a cabo actividades en grupo.

La otra parte de la investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que no pertenecían a equipos representativos a fin de contrastar las diferencias entre el establecimiento de relaciones interpersonales de ambos grupos y corroborar si como dice Chickering (1993) lo que influyen en las relaciones interpersonales de los jóvenes es el avance por los diferentes vectores o bien, la realización de alguna actividad deportiva.

3.3 *Población y Muestra*

Para determinar la muestra, se acudió con el Director de Deportes del Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México, con el fin de solicitarle apoyo y

autorización para hablar con los diferentes entrenadores e instructores de equipos representativos de las disciplinas de futbol soccer, tocho bandera, baloncesto y voleibol. Por otro lado, se acudió a los diferentes lugares donde los alumnos se reunían en el campus y se aplicó la EMES-M a la población de alumnos que no pertenecían a equipos representativos y abarcando de este modo a las dos poblaciones.

Se utilizó la técnica de muestreo que según Curcio (2002), tiene el propósito de establecer procedimientos que permitan generalizar sobre la población a partir de un subgrupo de ella y da un mínimo grado de error. La selección de la muestra dentro de esta técnica se hizo con base a los objetivos, hipótesis y variables y que fuera representativa en proporción a la población total. La muestra tuvo las siguientes condiciones: 1) permitir poner a prueba la hipótesis, es decir la relación entre las variables y 2) permitir la generalización con un grado de incertidumbre conocido (Curcio, 2002). El muestreo que se utilizó es el propositivo desde el punto de vista de Clark-Carter (2002), debido a que la muestra estuvo definida claramente, pues se conocían las características que debían presentar, las cuales se mencionaron en párrafos anteriores.

Debido a que dentro del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México la población de estudiantes de nivel profesional de tercer semestre en adelante son aproximadamente 2500, de estos el 50% realizan alguna actividad deportiva, de este porcentaje de alumnos el 42% pertenecen a equipos representativos y de estos son 250 los alumnos que cumplen con las características que se

requirieron para ser seleccionados en esta investigación, las características de la población a estudiar fueron las siguientes:

- i. Alumnos de tercer semestre en adelante o que tuvieran al menos un año realizando un deporte.
- ii. Que pertenecieran a equipos representativos deportivos de disciplinas grupales.

En relación a la muestra, Leedy (2001) establece que para elegirlos se pueden seguir los siguientes criterios:

1. Cuando la muestra es de 100 sujetos, se toma el 100% de la población.
2. Para poblaciones alrededor de 500 sujetos se toma el 50% de la población.
3. Si la población es aproximada a 1500, la muestra recomendada es el 20% de esta cantidad.
4. Para poblaciones aproximadas a 5000 sujetos se sugiere que la muestra sean 400.

De acuerdo a Hernández (2003), desde el enfoque cuantitativo, el 30% de la muestra es una cantidad representativa y permite recabar datos que muestren las diferencias en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales de cada grupo.

La población con la que se trabajó se determinó con base en la fórmula planteada por Hernández (2003), la cual determinó que la muestra representativa fue de 153 donde la mitad 77 fue el grupo que conformo a los alumnos de profesional, de ambos sexos, de diferentes carreras, de tercer semestre en adelante y que tuvieran al menos 1 año perteneciendo a un equipo representativo deportivo y el otro grupo fueron 77 alumnos de nivel profesional de ambos sexos, de diferentes carreras que no pertenecieran a equipos representativos. Esta cantidad se tomó para que se acercara más a una cantidad representativa.

La forma en que se determinó la muestra se llevó a cabo a través de la siguiente operación estadística:

$$n' = \frac{S^2}{V} = \frac{\text{varianza de la muestra}}{\text{varianza de la población}}$$

Se = error estándar = 0.15 el cual es aceptable por ser pequeño.

Sustituyendo tenemos:

$$S = p(1-p) = .9(1-.9) = 0.9$$

$$V = (Se)^2 = V = (0.15)^2 = .000225$$

$$n' = \frac{n'}{1 + n' / N}$$

En el caso de la presente investigación, la población de alumnos que cubrieron las características necesarias para formar parte de la muestra fue de 250. Por lo tanto la operación anterior sustituida quedó de la siguiente manera:

$$n' = \frac{400}{(1+400) / 250} = 153,846$$

Este resultado indica que la muestra a seleccionarse era de 154 alumnos, para ambos grupos, lo cual estadísticamente se considera una cantidad representativa para los datos que se deseaban obtener.

Debido a que se midió el vector cuatro de Chickering (1993) que es establecimiento de relaciones interpersonales, el primer grupo de la muestra requería llevar a cabo actividades extra curriculares a través de la realización de un deporte en donde trabajen en equipo, las cuales fueron futbol soccer, baloncesto, voleibol y tocho bandera. El motivo por el que fue importante que cursaran de tercer semestre en adelante de profesional y llevaran al menos 1 año realizando actividades extra curriculares fue porque de acuerdo a la teoría de Chickering y Reisser (1993) el primer año de vida estudiantil es fundamental en la formación de la identidad de los jóvenes.

El segundo grupo de la muestra fueron 77 alumnos del Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México, de tercer semestre en adelante de nivel profesional, que no pertenecían a equipos representativos.

Fue necesario que existieran estos dos grupos para llevar a cabo la validez del vector cuatro de la teoría de Chickering (1993) y comparar la forma en que establecían las

relaciones interpersonales a través del manejo de sus habilidades sociales los alumnos que pertenecían a equipos representativos donde trabajen en grupo y los que no.

3.4 *Sujetos*

Se eligieron alumnos de ambos sexos, de diferentes edades y carreras que pertenecían a un equipo representativo de las disciplinas de equipo que fueron: futbol soccer, tocho bandera, baloncesto y voleibol, debido a que al estar en equipos representativos, los alumnos viajan de manera constante lo cual fomenta el establecimiento de relaciones interpersonales con sus compañeros de equipo todo el tiempo que se encuentran entrenando o jugando y para lo cual se requiere desarrollar habilidades sociales que conlleven a lograr el objetivo del equipo.

La otra parte de la muestra fueron alumnos del ITESM- CEM de ambos sexos de todas las carrera, que cursaran de 3° a 9° semestre de licenciatura y que no pertenecían a equipos representativos.

3.5 *Instrumento de evaluación*

La Escala Multidimensional de Expresión Social Parte Motora (EMES-M) de Vicente Caballo (1987) que se utiliza en ámbito psicológico. Es uno de los instrumentos de mayor uso al evaluar las habilidades sociales y su creación partió de la postura de que las conductas sociales están determinadas por una serie de respuestas de diferentes tipos.

Fue adaptado en Latinoamérica por Gutiérrez (2000), lo aplicó en jóvenes colombianos y obtuvo un alto nivel de consistencia interna de 0.93 Cronbach, 10 factores de la escala explicaron el 44.84% de la varianza. La EMES-M se compone por 64 ítems, cada uno se puntúa por medio de una escala de Likert con una puntuación de 0 (nunca o muy raramente) hasta 4 (siempre o muy a menudo), el obtener mayor puntuación indica que el sujeto tiene mejor habilidad social. 38 de los 64 ítems se expresan negativamente, por lo que en estos se requiere invertir la puntuación antes de sumarla para obtener los puntajes totales (Gallego, 2008). Mide los siguientes doce reactivos: 1) iniciación de interacciones, 2) hablar en público/enfrentarse a superiores, 3) defensa de los derechos del consumidor, 4) expresión de molestia, desagrado, enfado, 5) expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto, 6) expresión de molestia y enfado hacia familiares, 7) rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto, 8) aceptación de cumplidos, 9) tomar iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, 10) hacer cumplidos, 11) preocupación por los sentimientos de los demás, 12) expresión de cariño hacia los padres. Cada uno de estos factores es considerado una forma de respuesta o dimensión dentro de las habilidades sociales (Caballo, 1993).

La EMES-M se ha aplicado en diferentes investigaciones con jóvenes en España, Colombia y México. En 1993 se aplicó a 673 sujetos en diferentes universidades de España, obteniendo una media de 140.57 y desviación típica de 29.77 obteniendo una fiabilidad test-re test de 0.92 (Caballo, 1993).

Gallego (2008) aplicó la Escala Multidimensional de Expresión Social –Parte Motora (EMES-M) a 330 estudiantes universitarios en Colombia y encontró que la puntuación total promedio de la población estudiada fue 153.5 con una desviación estándar de 25.3. Anguiano (et. al 2010) realizaron un estudio en población mexicana para identificar si los factores de riesgo en el consumo de alcohol en jóvenes se relacionan con la falta de habilidades sociales y aplicaron la EMES-M a 157 personas entre 12 y 65 años encontrando las siguientes propiedades psicométricas en el instrumento para una población de N=71 una confiabilidad de 0.92, para una población de N= 273 sujetos, una validez concurrente de 0.87.

Por lo anterior, en este trabajo se consideró factible la aplicación del instrumento mencionado, debido a que además de haberse aplicado en distintas investigaciones, proyecta datos que permiten identificar diferentes dimensiones de las habilidades sociales y por tanto el establecimiento de las relaciones interpersonales que permitieron relacionar los datos obtenidos con el vector cuatro de la teoría de Chickering y Reisser (1993) donde menciona aspectos como establecimiento de relaciones maduras que permitan mantener intimidad con los demás, así como aceptación de las personas aun con sus diferencias, por lo tanto a través de la EMES-M se midió la manera en que los estudiantes universitarios se relacionan con sus iguales, superiores y familiares a fin de identificar si se cumple lo que establecen Chickering y Reisser (1993). La EMES-M Parte Motora se muestra en los anexos 1 y 2.

3.6 *Procedimiento*

Con la finalidad de comprobar el vector cuatro de la teoría de Chickering y Reisser (1993), en alumnos de nivel profesional del Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México esta investigación se llevó a cabo por medio del método cuantitativo.

Los aspectos importantes que se midieron fueron el nivel en que los alumnos manejan sus habilidades sociales en relación a la expresión de sentimientos, preocupación por los demás e iniciación de relaciones interpersonales a través de la EMES-M (Caballo, 1987).

Debido a que en este trabajo se buscó probar la aplicabilidad del vector cuatro de la teoría de Chickering (1993), el cual se refiere al establecimiento de relaciones interpersonales, se midió el manejo de habilidades sociales, las cuales son básicas para las relaciones interpersonales y en los alumnos que pertenecen a un equipo representativo donde realicen actividades en grupo es importante el manejo de las relaciones interpersonales para funcionar como equipo y lograr estrategias dentro de la actividad deportiva que realizan.

La investigación se llevó a cabo a través de la aplicación de una encuesta que midió habilidades sociales ya que la investigación cuantitativa se puede llevar a cabo a través de cuestionarios, encuestas, observación e instrumentos que permitan controlar las variables.

De acuerdo a Clark- Carter (2002), el método cuantitativo se establece a manera de experimentación, planteamiento de preguntas y observación, menciona que las preguntas en este tipo de investigaciones se enfocan a señalar comportamientos, creencias y actitudes que son los aspectos que se tocan en la presente investigación. En cuanto a los resultados, se analizaron de manera estadística, pues es el que se aplica en este tipo de metodologías así como en procedimientos experimentales y no experimentales, descriptivos y correlacionales (Curcio, 2002).

Es por lo anterior que se eligió el método cuantitativo ya que se tuvo la siguiente pregunta de investigación:

De acuerdo a la teoría de Chickering y Reisser (1993) ¿el ambiente universitario influye en el avance por el vector cuatro de los estudiantes que llevan al menos un año dentro de la institución y pertenecen a equipos representativos deportivos?

Con las siguientes hipótesis y variables:

Hipótesis nula (H₀): De acuerdo a la teoría de Chickering y Reisser (1993), el ambiente estudiantil influye en el establecimiento de relaciones interpersonales entre los estudiantes universitarios.

Hipótesis alterna (Ha): Existen diferencias significativas en el establecimiento de relaciones interpersonales entre los estudiantes que pertenecen a equipos representativos y los que no.

Variables

Las variables asignadas al presente estudio fueron las siguientes:

Variable dependiente

Aplicabilidad del vector cuatro de Chickering (1993) en la población muestra.

Establecimiento de relaciones interpersonales: Se midió el establecimiento de las relaciones interpersonales en las dos muestras a través de la EMES-M destacándose la manera en que inician las relaciones interpersonales, la expresión de sentimientos y preocupación por los sentimientos de los demás.

Variable independiente

Sexo: En la muestra hubo alumnos de sexo femenino y masculino así como ramas femenil y varonil de equipos representativos.

Edad: Los alumnos a quienes se aplicó la EMES-M estuvieron entre los 18 y 27 años.

Semestre: La población muestra fue de tercero a noveno semestre de licenciatura.

Realización de actividades extra curriculares: La mitad de la población debía realizar alguna actividad extra curricular dentro de un equipo representativo que realizara actividades en grupo desde hace mínimo un año.

Pertenecer a equipo representativo: Se trabajó con los alumnos que pertenecían a equipos representativos de baloncesto, voleibol, tocho bandera, futbol soccer. Se eligieron estos equipos porque son los que realizan actividades en grupo.

Fases de la investigación

La manera en que se llevó a cabo la investigación constó de 2 fases que se describen a continuación.

Primera fase

Selección de sujetos a entrevistar: Para realizar dicho procedimiento se agendó una cita con el Director de Deportes del ITESM Campus Estado de México a fin de solicitarle autorización para contactar con los entrenadores de los equipos representativos de las disciplinas deportivas donde trabajara en equipo y explicarles el objetivo de la presente investigación.

Los sujetos de la población fueron estudiantes de nivel profesional del Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México, se requirió que fueran de tercer semestre en adelante y llevaran al menos un año perteneciendo a algún equipo representativo de una disciplina deportiva y la otra parte de la muestra fueron estudiantes

de nivel profesional de tercer semestre en adelante que no pertenecieran a equipos representativos.

Esta investigación se enfocó a trabajar con las disciplinas en las que el deporte se lleva a cabo en equipo, con la finalidad de revisar si hay diferencias entre ambos grupos muestra. Para el grupo de alumnos pertenecientes a equipos representativos se ubicó en los siguientes equipos: baloncesto, futbol soccer, tocho bandera y voleibol, todos en categorías mayores femenil y varonil. Dentro del total de alumnos que integran estos equipos, aproximadamente el 40% fueron de tercer semestre en adelante de profesional y tienen al menos un año de pertenecer a un equipo representativo, por lo tanto, la muestra fue de 250 alumnos.

Segunda Fase

Aplicación del instrumento: Una vez que se habló con los entrenadores de los equipos mencionados en la fase uno, se aplicó la Escala Multidimensional de Expresión Social Parte Motora (EMES-M) por equipos de acuerdo a las fechas y horas que los entrenadores asignaron. La aplicación tardó aproximadamente 20 minutos por cada equipo.

Se aplicó la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES-M) de Vicente Caballo (1987) con la finalidad de relacionar los resultados de esta con el vector cuatro de Chickering (1993) y revisar el establecimiento de las relaciones interpersonales en alumnos que pertenecían a equipos representativos deportivos en las disciplinas que trabajaran en equipo y alumnos que no pertenecían a equipos representativos.

En el caso de la muestra de alumnos que no pertenecían a equipos representativos, se aplicó la EMES-M a lo largo de una semana en diferentes lugares del Campus (plaza de borregos, biblioteca, cafetería), para esto se preguntó a los alumnos si pertenecían a algún equipo representativo y a los que respondieron que no, se les explicó que se estaba realizando una investigación en estudiantes universitarios cuyos datos servirían para conocer la manera en que establecen sus relaciones interpersonales y se preguntó si querían y podían responder la escala y de ser así tardarían aproximadamente 20 minutos.

Se procedió a aplicar la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora EMES-M (Caballo, 1987) a un total de 199 alumnos, de los cuales 97 no pertenecían a equipos representativos y 89 de los encuestados pertenecían a algún equipo representativo que realizan deporte en grupo. Los equipos encuestados fueron: basquetbol femenino y varonil, futbol soccer varonil y femenino, tocho bandera femenino y voleibol femenino y varonil. Se tomó esta cantidad de alumnos debido a que fueron los que se encontraron en el entrenamiento cuando se acudió a aplicar la EMES-M y aceptaron responder la escala, la cantidad total de alumnos se revisó al final de la aplicación y debido a que fue una cantidad mayor a la muestra establecida en el capítulo 3 de este trabajo, se decidió dejarla con la finalidad de tener una mejor confiabilidad en los resultados.

Al aplicar la EMES-M se explicó a los alumnos que se estaba realizando una investigación para saber la manera en que los jóvenes establecían sus relaciones

interpersonales, se les pidió su apoyo para responder la encuesta, se les mencionó que solamente se les pedían los siguientes datos: edad, sexo, carrera que cursan y actividad extra curricular que practican y que era voluntario.

Para el grupo de alumnos que no realizaban actividades extra curriculares, se aplicó la encuesta de la siguiente manera: se buscaron alumnos de ambos sexos en diferentes lugares del Campus: salones de clases, plaza de borregos, biblioteca. Inicialmente se les preguntó si pertenecían a algún equipo representativo de baloncesto, voleibol, futbol soccer o tocho bandera, a los que respondían que sí, se les dieron las gracias, mientras a los que respondieron no pertenecer a equipos representativos se les dijo que se estaba realizando una investigación para conocer el desarrollo de los jóvenes universitarios y como establecen sus relaciones interpersonales, que para esto se requería que contestaran un cuestionario de manera voluntaria, que no se les pedía su nombre ni matrícula, solamente edad, sexo y carrera. En ese momento se les daba una escala impresa y un lápiz para que respondieran.

En el caso de los alumnos de equipos representativos, la aplicación de la EMES-M se llevó 2 semanas debido a que los alumnos estuvieron en exámenes durante el proceso de la aplicación y no se encontró a todos en un solo entrenamiento pues algunos faltaban por estar estudiando para sus exámenes o por encontrarse realizando proyectos de diferentes materias, motivo por el que se tuvo que acudir en dos días de entrenamientos por equipo.

Análisis de datos

Se revisó la EMES-M y se identificaron los puntajes obtenidos en cada grupo.

Se analizó la información recopilada de los dos grupos a través del análisis por reactivos de la escala aplicada. Se agruparon las encuestas en dos grupos, los que pertenecían a equipos representativos de fútbol soccer, baloncesto, voleibol y tocho bandera y los que no pertenecen a equipos representativos.

Una vez obtenidas el total de las EMES-M se vaciaron las respuestas de los alumnos en un archivo de excel, separándose en diferentes archivos las respuestas de los alumnos de equipos representativos y los que no pertenecen a estos. Una vez vaciados los datos, se procedió a pasar los datos al programa SPSS versión 10.

El motivo por el que se compararon las diferencias existentes en ambas poblaciones fue con la intención de confirmar las hipótesis planteadas, pues se esperaba que los alumnos que pertenecientes a equipos representativos deportivos establecieran de forma más eficiente sus relaciones interpersonales a diferencia de los que no formaban parte de un equipo representativo.

Lo anterior debido a lo que señala Chickering (1993) en el vector cuatro de su teoría y por eso se compararon estos dos grupos ya que este autor menciona que el ambiente universitario influye en el desarrollo de los estudiantes, por lo tanto los estudiantes pertenecientes a equipos representativos deportivos se ven más inmersos en este ambiente estudiantil que el resto de la población y es por tal motivo que se buscó

validar la teoría de Chickering (1993) esperando que ellos manejen de mejor manera sus relaciones interpersonales.

Capítulo 4

Análisis de resultados

En este capítulo se muestran los resultados de la presente investigación, dando una explicación de los datos planteados. La información que se menciona da sustento a este trabajo y lo obtenido señala las diferencias entre los dos grupos muestra. El objetivo es revisar la información que se obtuvo a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio del mismo y donde se buscó medir el vector cuatro: establecimiento de relaciones interpersonales de la teoría de Chickering y Reisser (1993) y su aplicabilidad en una población de estudiantes universitarios mexicanos.

4.1 Características de la aplicación

Las características que presentó esta población fueron las siguientes:

La muestra total con que se trabajó fue de 186 sujetos, de los cuales el 49% fueron hombres y el 51% mujeres. El rango de edad estuvo entre los 18 y 27 años, teniendo como promedio 22.5 años de edad. Fueron alumnos del ITESM CEM de tercero a noveno semestre de profesional. Los alumnos entrevistados estuvieron distribuidos de la siguiente manera: tocho bandera 8 alumnas, voleibol 26 alumnos: 15 mujeres y 11 hombres, baloncesto 26 de los cuales 10 fueron mujeres y 16 hombres, futbol soccer 29: 10 mujeres y 19 hombres. Todos tenían al menos un año dentro del equipo representativo.

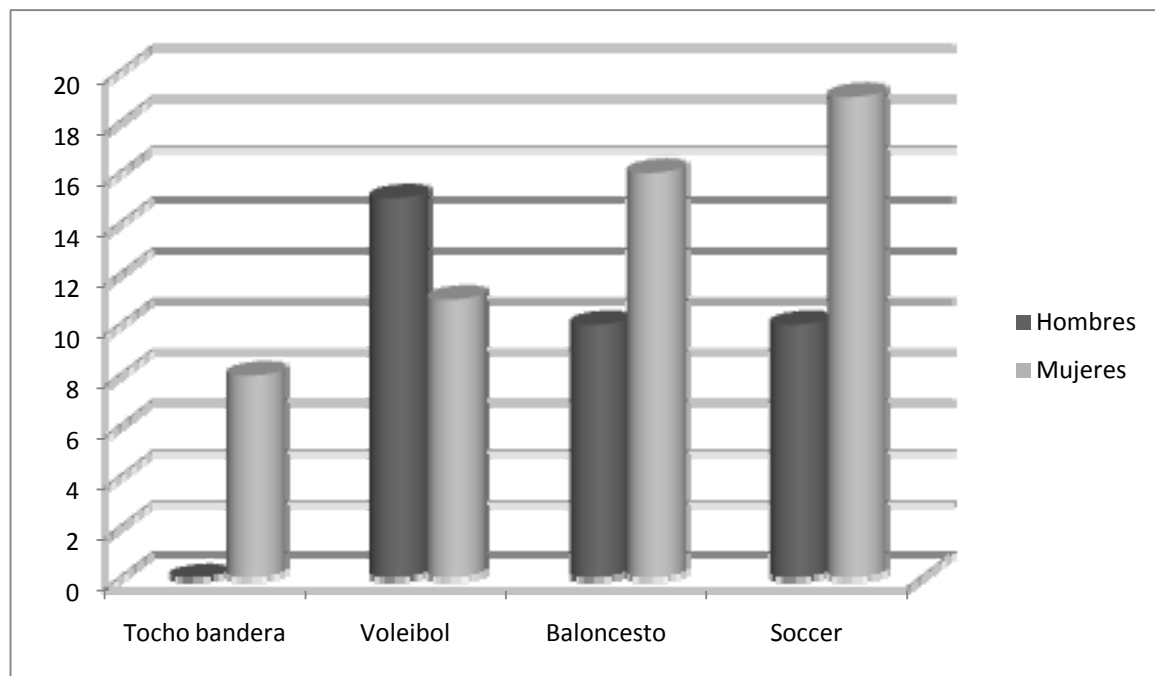
Hubo un segundo grupo de alumnos de tercer semestre en delante de nivel profesional, pertenecientes a diferentes carreras, que tuvieron al menos un año como alumnos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México y que no pertenecían a equipos representativos, este grupo se conformó por 45 hombres y 52 mujeres con un rango de edad entre los 18 y 25 años, teniendo como edad promedio 21.5 años.

En la tabla 4 se observa el total de alumnos encuestados por equipo, los cuales fueron de ambos sexos salvo en el caso de tocho bandera donde solo fueron mujeres (véase tabla 4).

Tabla 4
Encuestados por equipos

Equipos	Encuestados en cada equipo
Tocho bandera	8 mujeres
Voleibol	15 mujeres, 11 hombres
Baloncesto	10 mujeres 16 hombres
Futbol soccer	10 mujeres 19 hombres

En la gráfica 1 se observa la diferencia de participantes por equipo, encontrándose la mayor cantidad de encuestados en futbol soccer (véase gráfica 1).



Gráfica 1. Alumnos encuestados por equipo

4.2 *Presentación de resultados*

A continuación se muestran los resultados obtenidos, estos se presentan a través de tablas y gráficas que señalan los principales hallazgos de la investigación realizada.

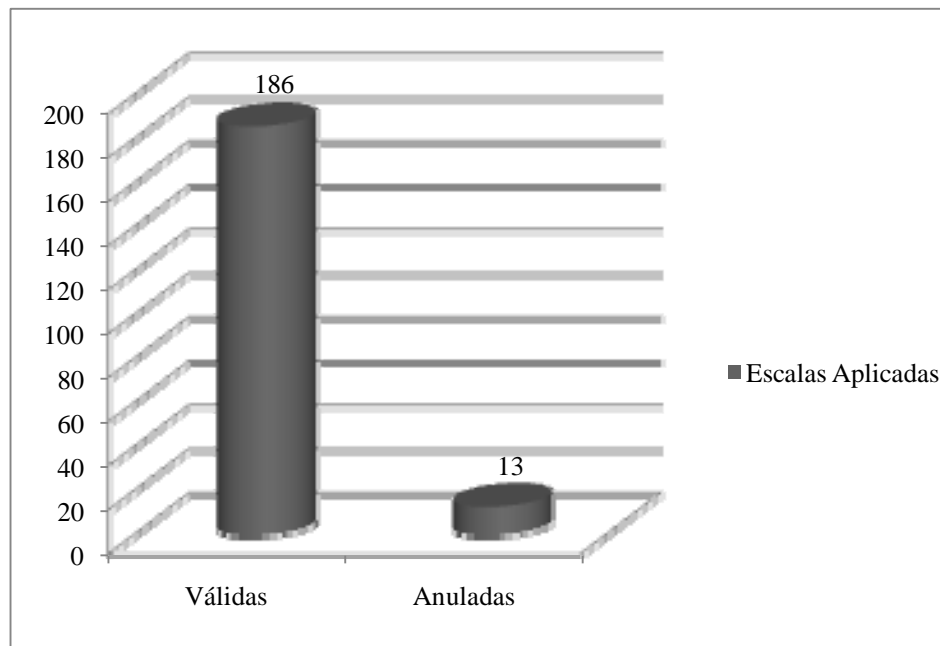
4.2.1 *Datos generales*

En la tabla 5 y gráfica 2 se presenta la cantidad de escalas aplicadas en la presente investigación, que fueron un total de 199 de las cuales se invalidaron 13 debido a que los alumnos no las contestaron completamente, por lo que validas fueron 186. Cabe señalar que se aplicaron más encuestas de las establecidas en el tamaño de la muestra que

arrojo la fórmula de Hernández (2003) con la finalidad de mejorar la confiabilidad de los datos encontrados (véanse tabla 5 y gráfica 2).

Tabla 5
Cantidad de escalas aplicadas

		ACT. EXT.	EDAD	SEXO	DEPORTE
N	<i>Válidas</i>	186	186	186	89
	<i>Pérdidas</i>	13	13	13	110
Media		1.52		1.51	2.85
Desv. St.		.501	1.434	.501	.983



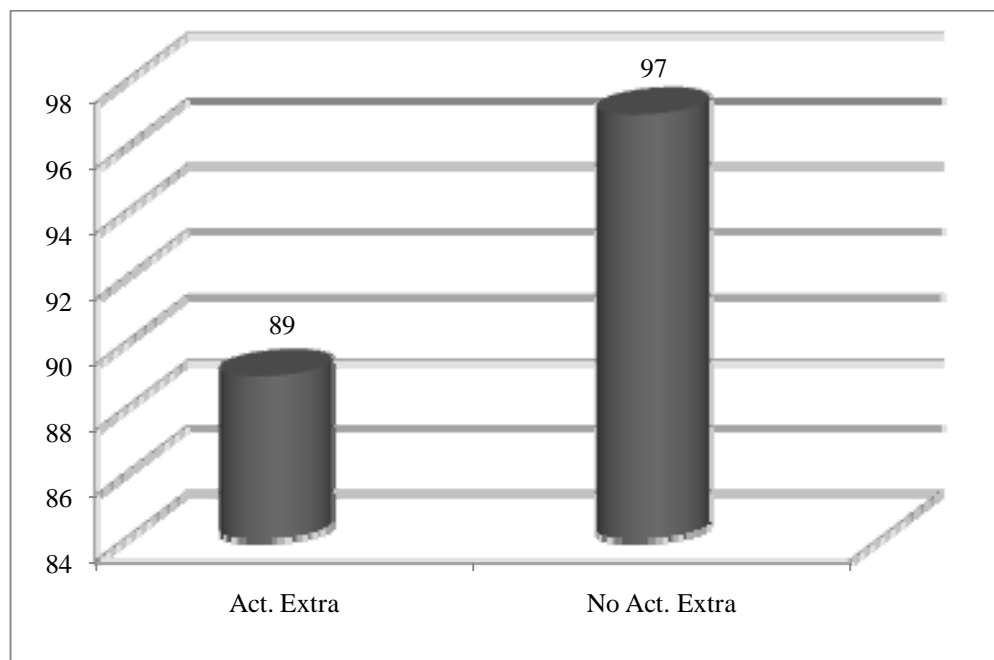
Gráfica 2. Total de escalas aplicadas

A continuación se presentan la tabla 6 y la gráfica 3 que muestran los dos grupos con los que se trabajó. Con el número 1 se indica el total de alumnos encuestados

pertenecientes a equipos representativos que fueron 89 y el número 2 señala el total de alumnos que no pertenecían a equipos representativos y que fueron un total de 97. En cuanto a porcentajes encontramos que el 44.7% de la población encuestada fueron alumnos de equipos representativos deportivos y el 48.7% fueron del resto de la población estudiantil es decir, que no forman parte de algún equipo representativo. Cabe señalar que el 6.5% pertenece a las encuesta que se anularon (véanse tabla 6 y gráfica 3).

Tabla 6
Población de alumnos encuestada

Act extra					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Valida	1	89	44.7	47.8	47.8
	2	97	48.7	52.2	100.0
	Total	186	93.5	100.0	
Pérdidas	Sistema	13	6.5		
Total		199	100.0		

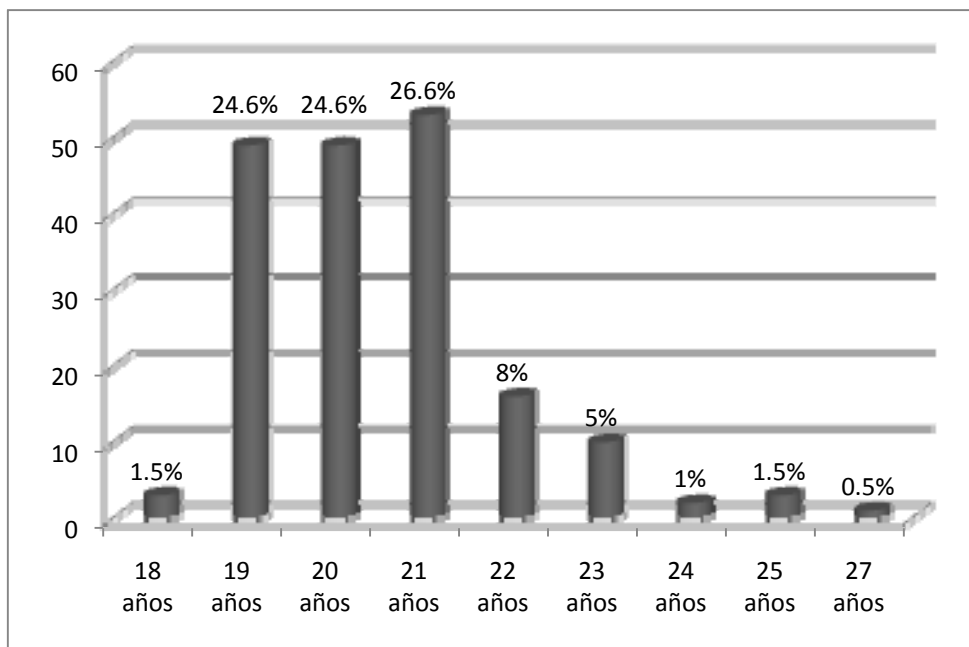


Gráfica 3. Total de personas en cada población muestra

Ahora bien, las edades de los alumnos a los que se aplicó la EMES-M se observan a continuación en la tabla 7 y gráfica 4 e indican que las edades se estuvieron en un rango de 18 a 27 años, encontrándose los mayores porcentajes en los alumnos de 21 años (53%) 19 y 20 años (49% para ambos rangos de edad) y solamente un 0.5% en un alumno de 27 años, en cuanto a alumnos de 18 y 25 años de presento 1.5%. Lo anterior indica que la mayoría de alumnos entrevistados en la presente investigación fueron de 3° a 5° semestre de licenciatura (véanse tabla 7 y gráfica 4).

Tabla 7
Edades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Validas	18	3	1.5	1.6	1.6
	19	49	24.6	26.3	28.0
	20	49	24.6	26.3	51.3
	21	53	26.6	28.5	82.8
	22	16	8.0	8.6	91.4
	23	10	5.0	5.4	96.8
	24	2	1.0	1.1	97.8
	25	3	1.5	1.6	99.5
	27	1	.5	.5	100.0
	Total	186	93.5	100.0	
Pérdidas	Sistema	13	6.5		
Total		199	100.0		



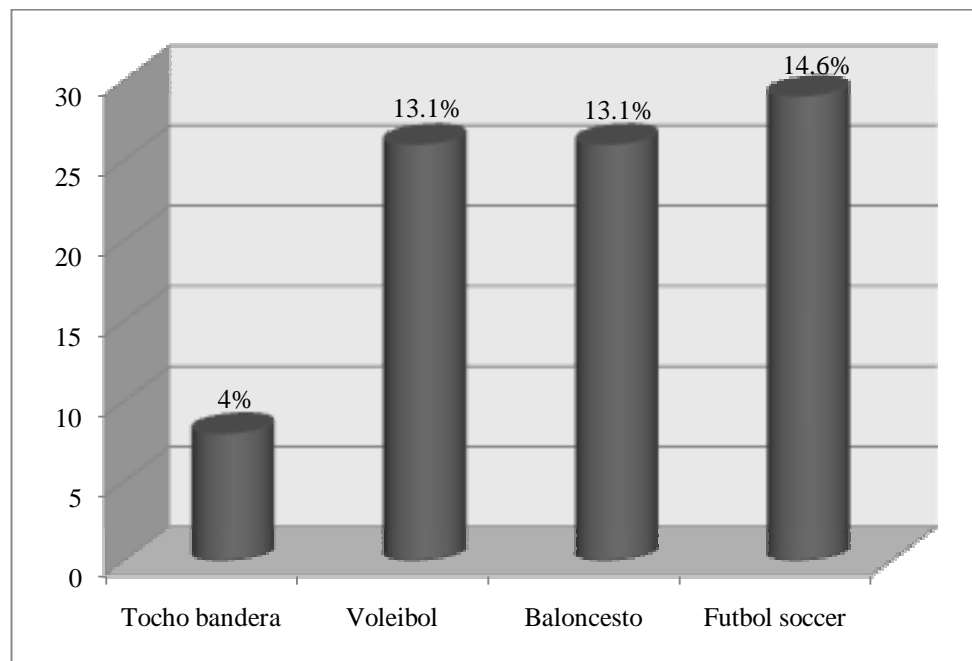
Gráfica 4. Edades

Cabe señalar que el rango de edad fue amplio debido a que los alumnos encuestados cursaban de tercer semestre de profesional en adelante por lo que los de mayor edad fueron de los semestres más avanzados teniéndose al mayor en 8° semestre, por lo que se aprecia que la muestra fue abierta en este sentido ya que lo importante fue que tuvieran al menos un año perteneciendo a equipo representativo.

Por otro lado, la tabla 8 y gráfica 5 muestran la cantidad de alumnos a quienes se aplicó la EMES-M por deportes, el número 1 señala la cantidad de alumnas del equipo representativo de tocho bandera que fue el 4%, el número 2 representativo de voleibol 13.1%, en el número 3 se encuentran los alumnos de baloncesto 13.1% y finalmente el número 4 señala el equipo representativo de futbol soccer 14.6% (véanse tabla 8 y gráfica 5).

Tabla 8
Muestra por deporte

DEPORTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válidas	1	8	4.0	9.0	9.0
	2	26	13.1	29.2	38.2
	3	26	13.1	29.2	67.4
	4	29	14.6	52.6	100.0
	Total	89	44.7	100.0	
Pérdidas	Sistema	110	55.3		
Total		199	100.0		

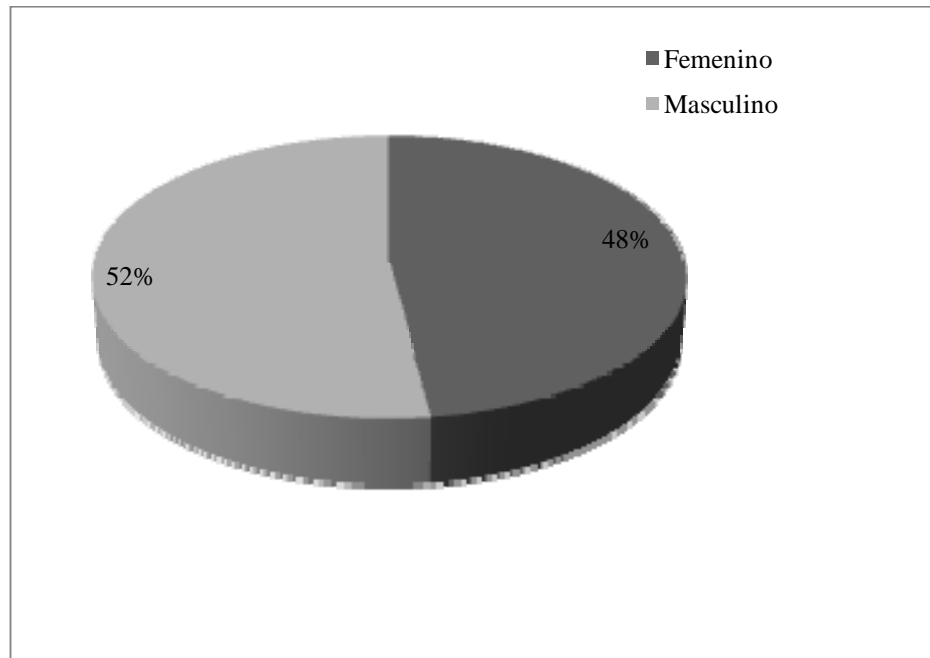


Gráfica 5. *Personas por equipo representativo*

La mayor cantidad de alumnos que respondieron la escala se concentró en el representativo de soccer, ya que fue el equipo donde las ocasiones en que se acudió a aplicar la escala, se presentaron al entrenamiento el total de integrantes de los equipos tanto femenino como masculino. Es importante señalar que en el resto de los equipos, eran

menos los alumnos con las características requeridas para esta investigación ya que muchos de los integrantes de los equipos eran de primer semestre de licenciatura por lo tanto a ellos no se les aplicó la EMES-M. Se encuestó a alumnos de los equipos tanto femeniles como varoniles.

En la gráfica 6 se muestra el sexo de los alumnos que respondieron la encuesta y que pertenecen a equipos representativos. El total fue de 89 estudiantes de los cuales el 48% fueron de sexo femenino y el 52% masculino (véase gráfica 6).



Gráfica 6. Sexo de la población encuestada

De este modo se muestran los datos globales de la población que respondió la EMES-M, resumiéndose en que fueron alumnos de ambos sexos, en un amplio rango de edad y de 4 disciplinas deportivas que fueron elegidas por requerir trabajo en equipo y

por ser equipos representativos, el segundo grupo que formó parte de la muestra fueron alumnos que no pertenecían a equipos representativos.

A continuación se muestra la comparación entre estas poblaciones y los resultados obtenidos en cada una en la EMES-M así como las diferencias significativas que se obtuvieron en la aplicación de la escala.

4.2.2 *Comparación de poblaciones*

En este apartado se muestran los datos encontrados en la muestra total y se entra en la revisión de los resultados en las relaciones interpersonales establecidas por los alumnos que conformaron la muestra a fin de revisar la aplicabilidad de la teoría de Chickering, en la población mexicana.

Cabe señalar que se muestran los resultados de los dos grupos que conformaron la muestra a fin de revisar si se presenta algún cambio en estos y con el objetivo de responder la pregunta de investigación.

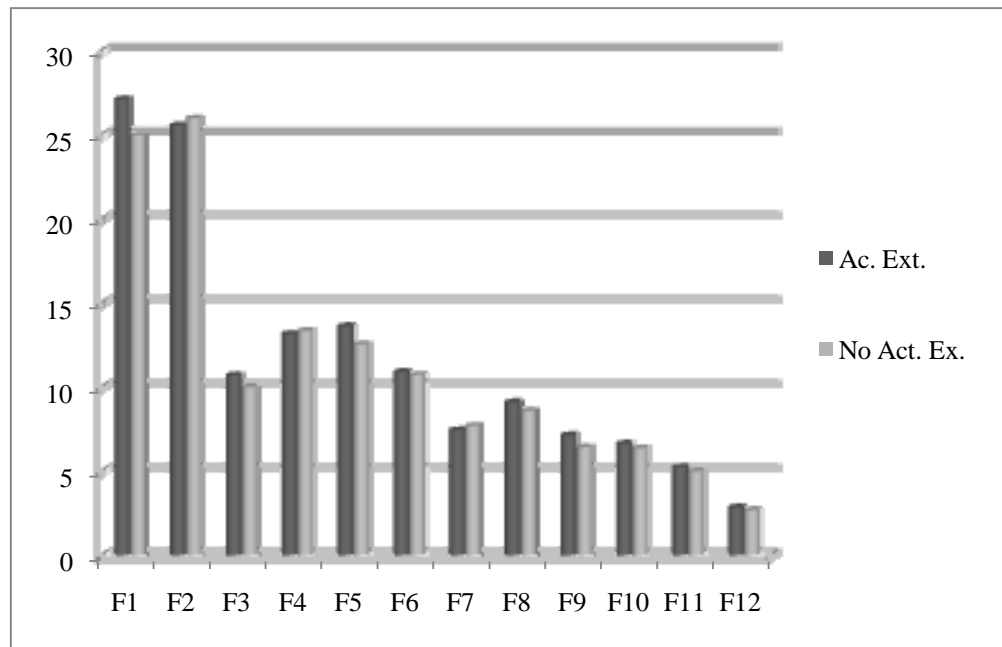
Se estableció la revisión de los datos que arrojó la Escala Multidimensional de Expresión Social- Parte Motora, en donde se observó el nivel de manejo de las habilidades sociales las cuales son la base de relaciones interpersonales. Se midieron principalmente la iniciación de interacciones, expresión de sentimientos hacia el sexo opuesto así como, preocupación por los sentimientos de los demás que son los reactivos

de la EMES-M que se relacionan con lo establecido en el vector cuatro de la teoría de Chickering (1993) debido a que este menciona que los jóvenes establecen relaciones interpersonales donde entra en juego una relación cercana con los otros, aceptación y tolerancia ante las diferencias, por lo tanto se relacionaron principalmente los reactivos mencionados de la EMES-M a fin de identificar la aplicabilidad de esta teoría en los alumnos que formaron la población muestra de la presente investigación.

En la tabla 9 y gráfica 7 se muestran las medias identificadas en las respuestas de la EMES-M en relación a los dos grupos entrevistados. El 1 corresponde a los alumnos que pertenecen a equipos representativos, el 2 indica los alumnos que no se encuentran dentro de estos equipos. En la primera columna se muestra con F1 el número del reactivo de la escala, a continuación se señala el nombre de estos. F1: Iniciación de interacciones, F2: Hablar en público/enfrentarse con superiores, F3: Defensa de los derechos del consumidor, F4: Expresión de molestia, desagrado, enfado, F5: Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto, F6: Expresión de molestia y enfado hacia familiares, F7: Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto, F8: Aceptación de cumplidos, F9: Tomar la iniciativa en relaciones con el sexo opuesto, F10: Hacer cumplidos, F11: Preocupación por los sentimientos de los demás y F12: Expresión de cariño hacia los padres (véanse tabla 9 y gráfica 7).

Tabla 9
Comparación de medias entre las poblaciones muestras

Estadísticas por grupo					
	Act extra	N	Media	Desv. St.	Error St. Media
F1	1	89	27.15	6.931	.735
	2	97	25.02	7.244	.736
F2	1	89	25.60	6.009	.637
	2	97	26.01	6.430	.653
F3	1	89	10.74	2.960	.314
	2	97	10.05	3.140	.319
F4	1	89	13.19	3.905	.414
	2	96	13.38	3.657	.373
F5	1	89	13.66	3.873	.411
	2	97	12.58	3.921	.398
F6	1	89	10.94	3.106	.329
	2	97	10.77	3.206	.326
F7	1	89	7.48	2.326	.247
	2	97	7.73	2.473	.251
F8	1	89	9.15	2.995	.317
	2	97	8.63	2.844	.289
F9	1	89	7.18	2.433	.258
	2	97	6.46	2.517	.256
F10	1	89	6.69	2.048	.217
	2	97	6.41	2.110	.214
F11	1	89	5.29	1.539	.163
	2	97	5.04	1.767	.179
F12	1	89	2.89	1.172	.124
	2	97	2.74	1.219	.124



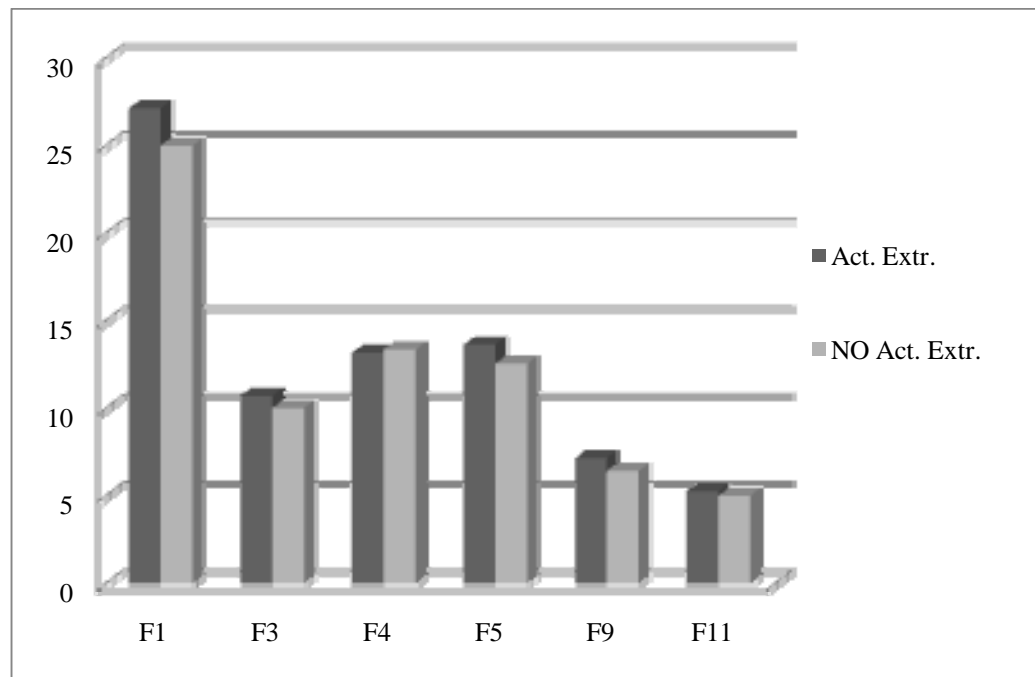
Gráfica 7. Diferencias por población

Es importante destacar que el factor 1 es el más alto. Esto permite empezar a encontrar la respuesta de la pregunta de investigación debido a que en F1 se observa que los alumnos de equipos representativos mostraron tener un nivel más alto de habilidades sociales, lo cual puede encontrarse relacionado con que en sus equipos se encuentran inmersos en el logro de un objetivo común y aprenden a trabajar en equipo y con eso generan un sentimiento de pertenencia a su equipo e institución, viviendo de esta manera el ambiente estudiantil de forma directa y cotidiana.

Al analizar la tabla 9 se encuentra que hay diferencias significativas en los factores F1: iniciación de relaciones y F9: tomar la iniciativa con el sexo opuesto, en estos, el grupo 1: alumnos que pertenecen a equipos representativos tiene una media más alta. En el factor 1 (F1) se encontraron las siguientes medias el grupo de equipos representativos 27.15 y el grupo de los que no pertenecen a equipos representativos 25.02

por lo que se puede decir que los alumnos de equipos representativos desarrollan mejor la habilidad social relacionada con iniciación de interacciones que el resto de la población. En cuanto al factor 9 (F9) las medias identificadas son del grupo 1, 7.18 y del grupo 2, 6.46 con lo que se puede argumentar que los alumnos de equipos representativos tienen más alta la habilidad de tomar la iniciativa con el sexo opuesto.

En cuanto a los resultados por factores de la EMES-M, en la gráfica 8 que se muestran a continuación, se notan los que se relacionaron con lo establecido en el vector cuatro de la teoría de Chickering (véase gráfica 8).



Gráfica 8. Resultados por factores en la EMES-M

Chickering y Reisser (1993) establecieron que las relaciones interpersonales de los alumnos universitarios presentan características de intimidad, así como respeto y tolerancia ante las diferencias de las personas, por lo tanto, los siguientes factores de la

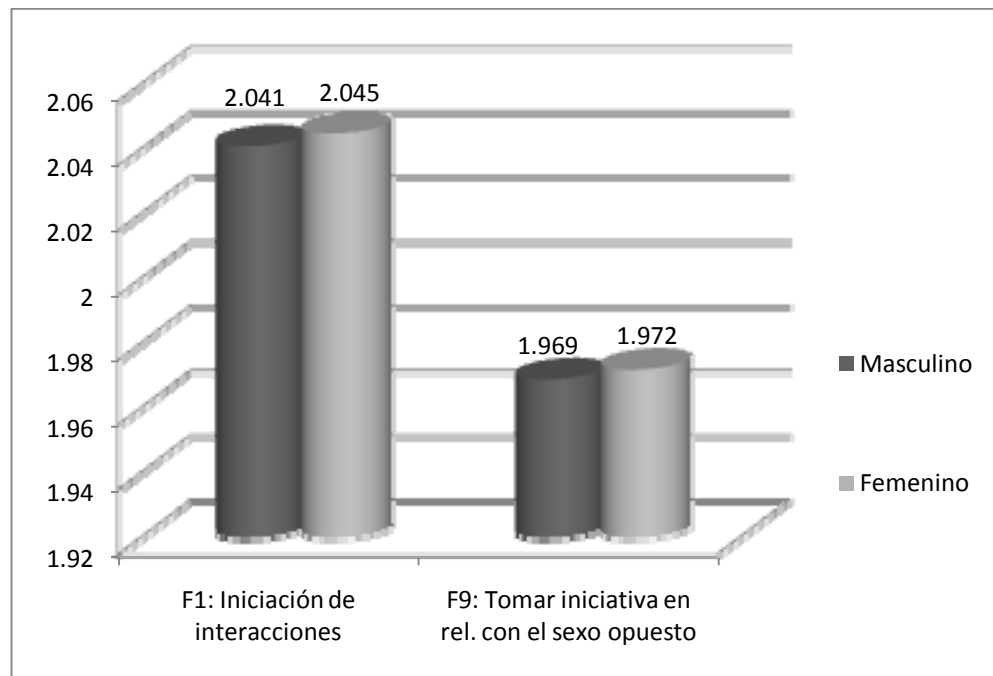
escala aplicada son los que mejor se relacionaron con lo dicho por Chickering, F1: iniciación de relaciones, F3: Defensa de los derechos del consumidor F4: Expresión de molestia, desagrado, enfado, F5: Expresión de sentimientos positivos hacía el sexo opuesto, F9: Tomar la iniciativa en relaciones con el sexo opuesto, F11: Preocupación por los sentimientos de los demás. Se encontró que ambos grupos presentaron resultados muy parecidos, salvo en los factores 1 y 9 como se destacó en la gráfica 8.

En general se observaron medias muy parecidas entre ambos grupos. En el factor 3, el grupo 1 (los alumnos que realizaban actividades extra curriculares) tuvo una media de 10.74 y el grupo 2 (los que no realizaban actividades extra curriculares) 10.05. En el factor 4 las medias fueron 13.19 y 13.38 respectivamente, en F5 13.66 para el grupo 1 y 12.58 para el grupo 2. En F11 las medias fueron: grupo 1: 5.29 y grupo 2: 5.04, por lo tanto no se encontraron diferencias significativas en los factores 3, 4, 5 y 11. Y con esto se puede resaltar que en general que la pertenencia a equipos representativos deportivos influyó en el establecimiento de relaciones interpersonales.

En la tabla 10 y gráfica 9 se presentan los factores en los que se encontraron diferencias significativas que fueron el 1: iniciación de interacciones y en el 9: tomar la iniciativa en relaciones con el sexo opuesto (véanse tabla 10 y gráfica 9).

Tabla 10
Diferencias en las muestras

	<i>t</i>	gl	sig
F1	2.04	184	0.043
F2	-1.45	184	0.651
F3	1.539	184	0.126
F4	-0.331	183	0.741
F5	1.897	184	0.059
F6	0.368	184	0.713
F7	-0.705	184	0.482
F8	1.208	184	0.229
F9	1.969	184	0.05
F10	0.894	184	0.373
F11	1.028	184	0.305
F12	0.828	184	0.409



Gráfica 9. Comparación *t* de student por sexo en los factores con diferencias significativas.

Con las figuras anteriores se observa como en el factor uno la prueba t tiene un valor de 2.041 para el grupo 1 que está conformado por las personas de sexo masculino y 2.045 para el grupo 2 sexo femenino. Para el reactivo nueve la t es de 1.969 en el sexo masculino y 1.972 en el sexo femenino.

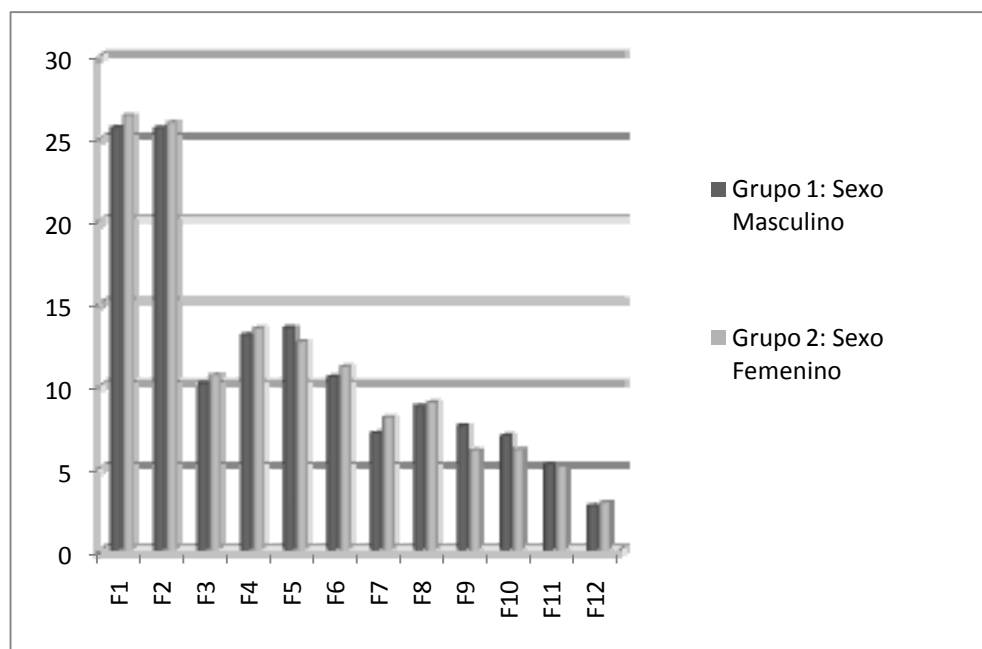
Esto muestra que la probabilidad es de 0.43 por lo tanto se identifican diferencias significativas entre ambos grupos en relación a que los alumnos que pertenecen a equipos representativos presentaron más habilidad para tomar la iniciativa en una interacción con otra persona. Además este mismo grupo presentó mejores habilidades para iniciar relaciones con personas del sexo opuesto.

Por lo tanto, se relaciona la práctica de algún deporte con el mejor manejo de habilidades sociales que permiten un mejor establecimiento de relaciones interpersonales.

Por otro lado, la tabla 11 y gráfica 10 que se presentan a continuación muestran la presencia de diferencias significativas por sexo en F7 el grupo 2 que es el sexo femenino tiene una media de 8.08 mientras que el grupo 1 que está formado por los estudiantes de sexo masculino tiene una media de 7.12 por lo tanto las mujeres tienen más alta la habilidad para rechazar peticiones por personas del sexo opuesto (véanse tabla 11 y gráfica 10).

Tabla 11
Comparación de medias por sexo

		Estadísticas por grupo			
	Sexo	N	Media	Desv. Est.	Error Est. Media
F1	1	91	25.67	6.613	.693
	2	95	26.39	7.659	.786
F2	1	91	25.65	5.980	.627
	2	95	25.97	6.467	.663
F3	1	91	10.11	3.064	.321
	2	95	10.64	3.063	.314
F4	1	91	13.08	3.612	.379
	2	95	13.49	3.923	.405
F5	1	91	13.53	3.908	.410
	2	95	12.68	3.917	.402
F6	1	91	10.54	2.997	.314
	2	95	11.16	3.279	.336
F7	1	91	7.12	2.394	.251
	2	95	8.08	2.323	.238
F8	1	91	8.77	2.717	.285
	2	95	8.98	3.115	.320
F9	1	91	7.57	2.450	.257
	2	95	6.07	2.326	.239
F10	1	91	6.97	2.203	.231
	2	95	6.14	1.877	.193
F11	1	91	5.23	1.726	.181
	2	95	5.09	1.605	.165
F12	1	91	2.70	1.197	.125
	2	95	2.92	1.191	.122



Gráfica 10. Comparación por sexos

Es importante notar como en F9 las medias son las siguientes, para alumnos de sexo masculino 7.57 mientras que para las mujeres la media es de 6.07, en esta habilidad social los hombres suelen tomar iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.

Finalmente cabe destacar que en la tabla 11 se identifica que en F10 las medias se encontraron de la siguiente manera, para alumnos de sexo masculino 6.97 y para las mujeres, 6.14 lo cual indica que los alumnos de sexo masculino tienen más alta la habilidad social de hacer cumplidos que las mujeres. En esta tabla los datos encontrados son de la población total que respondió la escala.

Una vez que se han presentado los resultados, se confirmó que los alumnos que realizan actividades extra curriculares deportivas son más hábiles para iniciar relaciones

interpersonales y tener iniciativa con el sexo opuesto por lo que se puede decir que se cumplieron las hipótesis planteadas puesto que mientras más altas sean las habilidades sociales, existe un mejor establecimiento de relaciones interpersonales.

Ahora bien, en cuanto a la pregunta de investigación, también se confirma ya que al estar dentro de un equipo representativo deportivo, los alumnos se involucran más en el ambiente estudiantil. Evidentemente con esto se cumple lo establecido por Chickering y Reisser (1993) en su vector cuatro donde señalan que las relaciones interpersonales tienen un nivel de intimidad, respeto y apertura, lo cual se consigue con la convivencia con los compañeros, con el trabajo de equipo y con la confianza que genera el equipo y se observó en los alumnos de equipos representativos deportivos pues mostraron mejor manejo en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Capítulo 5

Conclusiones

El desarrollo cognitivo conforma una parte fundamental en los seres humanos puesto que por medio de éste generan percepciones e interpretaciones del mundo que les rodea (Bruner, 2004). Diferentes autores han coincidido con el paso del tiempo y el avance en edad cronológica para ir avanzando en los procesos de madurez cognitiva, entre ellos Piaget (1969), Kohlberg (1960) y Erikson (1982).

Además de estos autores, Chickering (1993) estableció su teoría mencionando la existencia de siete vectores y resaltó la importancia del ambiente universitario en la evolución de las personas en estos vectores.

De aquí se retoma la importancia de las instituciones educativas y su trascendencia en la vida de un estudiante universitario ya que es donde establecen gran parte de su vida social como lo señala Gilligan (1977). Es por lo anterior que la presente investigación se realizó dentro del ámbito educativo.

La intención fue revisar la aplicabilidad de la teoría de Chickering y Reisser (1993) en su vector cuatro con la población universitaria mexicana. Para esto se relacionó la teoría, con la realización de actividades extra curriculares deportivas y la pertenencia a equipos representativos deportivos.

Existen diferentes datos en torno a la aplicabilidad de la teoría de Chickering (1993). Lo que se posee hoy en día en relación a este autor se menciona en las

investigaciones de Foubert y Nixón (2005) donde se encontraron hallazgos en cuanto a la forma en que hombres y mujeres establecen sus relaciones interpersonales y mencionan que para los estudiantes universitarios es fundamental en su desarrollo el primer año dentro de una universidad pues repercute en su proceso de madurez.

Por tal motivo se llevó a cabo la presente investigación ya que se tiene relativamente poca información sobre la teoría de los siete vectores de Chickering en México. Y la intención fue generar datos relacionados con este tema así como analizar si pertenecer a un equipo representativo deportivo acerca a los alumnos al ambiente estudiantil y esto produce un avance en el vector cuatro de la teoría de Chickering y Reisser (1993).

Los resultados obtenidos demostraron que con base en la pregunta de investigación planteada: de acuerdo a la teoría de Chickering y Reisser (1993) ¿el ambiente universitario influye en el avance por el vector cuatro de los estudiantes que llevan al menos un año dentro de la institución y pertenecen a equipos representativos deportivos?. Se identificó que los alumnos que pertenecen a equipos representativos deportivos mostraron diferencias significativas en los factores uno y nueve de la EMES-M, que se refieren a la iniciación de interacciones y tomar iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, lo cual se relaciona con lo encontrado pues demuestra que la realización de estas actividades permite que los alumnos desarrollen sus habilidades sociales de mejor manera y con esto establezcan relaciones interpersonales de manera diferente a los alumnos que no pertenecen a estos equipos. Lo anterior se puede relacionar con los

hallazgos de Baxter (2009) donde identifiqué que el ambiente universitario influye en los procesos de madurez de los estudiantes y en este sentido las actividades extra curriculares son parte del ambiente estudiantil en el que se ven inmersos.

Por su parte, García (2000) establece que los deportes de equipo son un sistema individual pero también repercuten en el sistema de equipo lo cual lleva a enfrentar de forma eficiente las acciones de los contrincantes y para esto se requiere tener ese sistema fortalecido entre los integrantes de equipo, de ahí que las relaciones interpersonales requieran ser efectivas y por eso se puede decir que los alumnos de equipos representativos deportivos encuestados en la presente investigación tuvieron mayores habilidades con el sexo opuesto.

En relación a la importancia del ambiente estudiantil en el primer año de vida universitaria en los jóvenes que señalan Chickering y Reisser (1993), en el presente trabajo se encontró que es un factor que influye ya que los alumnos de equipos representativos viven de una manera más cercana el ambiente estudiantil al representar a su Institución, por lo tanto se corrobora que con el paso por la universidad los estudiantes van avanzando el vector cuatro de la teoría de Chickering (1993). Relacionado con el ambiente estudiantil se encuentran los profesores que como menciona Fullan (1997) se han vuelto un acompañamiento para los estudiantes y requieren jugar un rol que los lleve a estar interesados en su aprendizaje y evidentemente don parte del ambiente universitario.

Ahora bien, se encontraron diferencias entre sexos de la población muestra. Las mujeres mostraron mayor habilidad para rechazar peticiones de personas del sexo opuesto, mientras que los hombres resultaron más hábiles para tomar iniciativa con el sexo opuesto y fueron más aptos para hacer cumplidos a personas del sexo opuesto. En este sentido, se puede decir que el género es un factor que determina diferencias en el establecimiento de las relaciones interpersonales, lo que se relaciona con los hallazgos hechos por Foubert (2005) quien encontró que las mujeres establecen relaciones interpersonales más íntimas.

Al comparar las relaciones interpersonales que establecen los dos grupos entrevistados, se identifican cambios en cuanto a los alumnos que pertenecen a equipos representativos quienes resultaron más hábiles socialmente para iniciar relaciones interpersonales y para tomar la iniciativa con el sexo opuesto, esto se refiere a lo que mencionan Foubert y Nixón (2005) en que sentirse parte del ambiente estudiantil desarrolla habilidades sociales diferentes y favorece la madurez de los estudiantes. Los alumnos de equipos representativos generan mayor seguridad y apertura al verse inmersos dentro de sus equipos en alto grado de convivencia con compañeros y entrenadores y al tener que salir de viaje en repetidas ocasiones alejándose de sus familias y aprendiendo a ser independientes y a cumplir con los compromisos que implica la disciplina deportiva que practican, además dentro de sus entrenamientos y con base a la Misión Institucional en estas actividades se abordan las diferentes áreas de la vida del alumno, lo cual refuerza lo mencionado por Harlen (1994) en relación a que la Misión Institucional enfoca el perfil del alumno y la manera en que se manejan las actividades

internas así como el involucramiento en el ambiente estudiantil y como parte de esto es la participación en actividades que se lleven a cabo fuera del aula y que permiten la convivencia de los estudiantes en otro contexto y fortalecen sus habilidades sociales y cognitivas (Valles, 1996).

Las relaciones interpersonales de los alumnos que pertenecen a equipos representativos se encontraron en un nivel más alto en cuanto a iniciación de relaciones interpersonales y en la toma de iniciativa con personas de sexo opuesto, lo cual indica que estar dentro de una disciplina deportiva que practican de manera habitual permite a los alumnos vivir de una manera más cercana el ambiente estudiantil de equipo y de logros en conjunto, fomenta el establecimiento de relaciones interpersonales más efectivas que los que no se encuentran dentro de estos. Muchos de los alumnos entrevistados en el grupo 2 (que no pertenecen a equipos representativos) no son alumnos que se involucren en el ambiente estudiantil pues se encuentran inmersos solo en el área académica, por lo tanto se corrobora lo establecido por Chickering y Reisser (1993) en relación a que el ambiente estudiantil favorece el avance de los alumnos por los siete vectores que plantean.

En cuanto a las hipótesis planteadas, se corrobora que la hipótesis alterna (Ha) se cumplió al haber diferencias en los dos grupos que conformaron la muestra, pues hay diferencias en el establecimiento de las relaciones interpersonales entre los jóvenes que pertenecen a un equipo representativo y los que no, sin embargo al tomarse en cuenta dentro de la muestra de alumnos de equipos representativos que tuvieran mínimo un año

dentro del equipo, aplica lo que establece Foubert (2005) al mencionar que el primer año de vida universitaria fomenta el desarrollo de identidad y madurez de los estudiantes. De igual modo se relaciona con lo mencionado por García (2000) quien resalta la influencia del entorno en el desarrollo de actividades deportivas.

En este sentido la DAE juega un papel determinante ya que es la instancia que permite a los jóvenes desarrollar los espacios y actividades que fomenten la pertenencia a la Institución y vivir de manera cercana el ambiente estudiantil, lo cual de acuerdo a Evans (2006) y Bruner (1988) permite avanzar en el proceso de madurez y desarrollo de la identidad personal (Côte y Levin 2002).

Luego entonces, es importante a través de la DAE se fomenten ambientes estudiantiles que ayuden al desarrollo cognitivo y social de los estudiantes por medio de la creación de actividades que permitan un auto conocimiento y sentido de pertenencia hacia un grupo social así como a una comunidad que permita avances en el desarrollo individual.

Por lo anterior, es recomendable que los jóvenes universitarios realicen actividades deportivas que refuercen su desarrollo y les ayuden a fomentar estilos de vida sanos donde puedan relacionarse de manera favorable con el resto de las personas y aumentar sus competencias laborales que les permitan ser personas maduras emocional y cognitivamente como lo mencionan Kelly (2002), Posadas (2007), Valles (1996).

Esto se puede llevar a cabo por medio de actividades como talleres de crecimiento personal, actividades que permitan el autoconocimiento del alumno, más alternativas de actividades extra curriculares (deportes, actividades recreativas, etc.) a fin de que cada vez sean más los alumnos que lleven a cabo este tipo de actividades.

Por otro lado, es importante que los entrenadores y profesores tanto de las actividades extra curriculares como en el área académica fomenten más el sentido de pertenencia para que los estudiantes se involucren en el ambiente estudiantil y esto a su vez favorezca su desarrollo cognitivo y de identidad personal.

Así mismo, es necesario continuar con las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de los jóvenes en nuestro país a fin de validar el resto de los vectores que establece Chickering (1996) con la finalidad de obtener más datos que permitan conocer las necesidades de los jóvenes y aumentar las opciones dentro de las universidades que permitan una mejor formación como estudiantes y personas.

Referencias

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. España: Boixareu.
- American Council on Education (ACE) (1937) *Student personnel point of view*. Reprinted in G. Saddlemire & Rentz (eds) (1986), *student affairs: A profession's heritage* (pp.74-88). Media Publication, 40. Alexandria, VA: American college Personnel Association.
- Anguiano, S.; Vega, C.; Nava, C.; Soria R.; (2010). Las habilidades sociales en universitarios, adolescentes y alcohólicos en recuperación de un grupo de alcohólicos anónimos. *Liberabit*. 16, 17-26.
- Bandura, A. (1982) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barr, M.; Desler, M. (2009). *The handbook of students affairs administration*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Baxter, M. (2009). The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development. *Journal of College Student Development*, 50, 621-639.
- Benlloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. España: Visor.
- Berger (2006). *Psicología del desarrollo*. Infancia y adolescencia. España: Panamericana.
- Bermejo V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. España: Síntesis.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Caballo, V. (1993). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de auto informe, la EMES-M. *Revista de Psicología conductual*. 1 (2) 221-231.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de auto informe de las habilidades sociales. *Revista de Psicología conductual*.1(1) 73-99.
- Castro, F. (1974). *Educación y Revolución*. Cuba: Nuestro tiempo.

- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología*. Del diseño experimental al reporte de investigación. México: Oxford University Press.
- Chickering, A. (1969). *Educación e identidad*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W. & Reisser, L.W. (1993). *Education and Identity*. 2nd Ed. Estados Unidos: Jossey Bass.
- Chickering, A. W. y Ehrmann, S. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49 (2), 3–6.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*.18, 111-135.
- Curcio, C. (2002). *Investigación cuantitativa*. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Colombia: Kinesis.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1982). *El ciclo vital completado*. España: Paidós.
- Evans, N., Forney, Guido-Di Brito, F.; (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. United States: Ed. Jossey Bass.
- Evans, J.; Forney, D. and Salter, D. (2006). A Longitudinal Study of Learning Style Preferences on the Myers-Briggs Type Indicator and Learning Style Inventory. *Journal of College Student Development*. 47, 173-184.
- Flavel, J. (1985). *El desarrollo cognitivo*. España: Aprendizaje visor.
- Foubert, J.; Nixon, M.; Sisson, V.; Barnes, A. (2005) A Longitudinal Study of Chickering and Reisser's Vectors: Exploring Gender Differences and Implications for Refining the Theory. *Journal of College Student Development*. 46, 461-471.
- Fregoso, J. y Gutierrez, M. (2001). *Psicología básica*. México: Edere.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gallego, O. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de Psicología de una Institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*. 1, 61-71.
- García, J. (2000). *Deportes de equipo*. España: INDE publicaciones.

- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. Estados Unidos: The Guilford press.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- González, O. (2007). "Desarrollo de competencias y enseñanza universitaria". *En: Development of competences and university teaching*. 12, 109-114.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. España: Mc Graw hill.
- Hansen, J. (2007). *Effects of extra curricular participation*. Southwest Minnesota State University.
- Harlen, W. (1994). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. España: Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hersh, R.; Reimer, J.; Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. España: Narcea.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005). *Misión 2015*. Recuperado el 6 de marzo del 2011. <http://www.itesm.mx/2015/mision.html>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (2011). *Asuntos Estudiantiles*. Recuperado el 6 de marzo del 2011: <http://www.itesm.edu/wps/portal/Vida+estudiantil>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Estado de México. (s/a): *Reglamento de actividades culturales y deportivas*. Recuperado el: 7 de marzo del 2011. www.cem.itesm.mx/deportes/reglamentos/.../Reglamentomuro.doc.
- Jeffrey, K. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Desclée De Brouwer.
- King, P.; Baxter M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Developmen*. 46, 571-592.
- King, P. (2009). Principles of Development and Developmental Change Underlying Theories of Cognitive and Moral Development. *Journal of College Student Development*. 50, 597-620.

- Leedy, P.; Ellis, J. (2001). *Practical research. Planning and design*. E.U.: Merrill Prentice Hall.
- Marin, A.; González, L.; Bravo, A.; Stein, E.; Torres J.; Segura, G. (1998). *La Universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*. México: ANUIES.
- Martí, E.; Onrubia, J. (2005). *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*. España: Horsori.
- Mueller, J.; Cole, J. (2009). A Qualitative Examination of Heterosexual Consciousness Among College Students *Journal of College Student Development*. 50, 320-336.
- Pascarella, E.; Terenzini, P. (2005). *How College affects students*. E.U.: Jossey Bass.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo*. España: UOC.
- Perraudeau, M. (1996). *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1967). *La psicología de la inteligencia*. España: Crítica.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Posada, R (1997). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *En: Revista Iberoamericana de educación*. 165-166.
- Ramírez Aguayo Susana, Tesis *Conceptualización y Desarrollo de las Actividades Extraacadémicas en la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Colima*". ITESM. Colima, abril de 2007.
- Reséndiz, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. México: Siglo XXI.
- Segovia, J. (2000). Educación y escuela como elementos de integración social. *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*. 120, 39-68.
- Shaffer, D. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. España: Thomson.
- Tecla, A. (1994). *El 68 y los modelos de universidad*. México: Taller abierto.

- Torres, V. (2009). The Developmental Dimensions of Recognizing Racist Thoughts *Journal of College Student Development*. 50, 504-520.
- Torres, V.; Jones, S.; Renn, K.(2009). Identity Development Theories in Student Affairs: Origins, Current Status, and New Approaches. *Journal of College Student Development*. 50, 577-596.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. España: Grao.
- Vallés, A.; Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. España: Ed. Eos.

Anexo 1

APÉNDICE A. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL-PARTE MOTORA (EMES-M)

Seguidamente se describe la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora (EMES-M) que consta de 64 ítems y cubre varias dimensiones de las habilidades sociales. En el apartado 5.3.1, al hablar de las medidas de autoinforme de la habilidad social, se describe con más detalle este instrumento, incluyéndose toda una serie de parámetros estadísticos, así como los factores obtenidos por medio del análisis factorial para la presente escala.

También se incluye en este Apéndice A la Hoja de respuestas para contestar a la escala. En los ítems de esta hoja de respuestas señalados con un asterisco (*) se invierte la puntuación, es decir, si el sujeto ha contestado un «4» se le cambia a la puntuación «0», si ha contestado un «3» se le cambia a «1», si ha contestado un «1» se le cambia a «3» y si ha contestado un «0» se le cambia a «4». El 2 permanece inalterable. La puntuación de los ítems sin asterisco no se modifica. Finalmente se suma la puntuación de todos los ítems y se obtiene una puntuación global del cuestionario, que nos da una idea de la habilidad social del sujeto en general, a lo largo de distintas situaciones.

En Caballo (1993b) aparecen las medias y desviaciones típicas de una muestra de estudiantes universitarios españoles en cada uno de los factores obtenidos en la escala, así como el percentil de cada puntuación. De esta forma, podemos conocer no sólo la habilidad social global del sujeto, sino también la habilidad social específica a las distintas dimensiones obtenidas.

EMES-M ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL-PARTE MOTORA (Caballo, 1987)

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como actúas normalmente. Por favor, contesta a las preguntas poniendo una X en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

- 4: Siempre o muy a menudo (91 a 100 % de las veces)
- 3: Habitualmente o a menudo (66 a 90 % de las veces)
- 2: De vez en cuando (35 a 65 % de las veces)
- 1: Raramente (10 a 34 % de las veces)
- 0: Nunca o muy raramente (0 a 9 % de las veces)

Responde aparte, en la hoja de respuestas. Tu contestación debe reflejar la frecuencia con que realizas el tipo de conducta descrito en cada pregunta.

-
1. Cuando personas que apenas conozco me alaban, intento minimizar la situación, quitándole importancia al hecho por el que soy alabado.

2. Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer, soy incapaz de decirle que «no».
3. Cuando la gente me presiona para que haga cosas por ellos, me resulta difícil decir que «no».
4. Evito hacer preguntas a personas que no conozco.
5. Soy incapaz de negarme cuando mi pareja me pide algo.
6. Si un/a amigo/a me interrumpe en medio de una importante conversación, le pido que espere hasta que haya acabado.
7. Cuando mi superior o jefe me irrita soy capaz de decírselo.
8. Si un amigo/a a quien he prestado 1000 pta parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.
9. Me resulta fácil hacer que mi pareja se sienta bien, alabándola.
10. Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas.
11. Es un problema para mí mostrar a la gente mi agrado hacia ellos.
12. Si dos personas en un cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen.
13. Cuando un atractivo miembro del sexo opuesto me pide algo, soy incapaz de decirle que «no».
14. Cuando me siento enojado con alguien lo oculto.
15. Me reservo mis opiniones.
16. Soy extremadamente cuidadoso/a en evitar herir los sentimientos de los demás.
17. Cuando me atrae una persona a la que no he sido presentado/a, intento de manera activa conocerla.
18. Me resulta difícil hablar en público.
19. Soy incapaz de expresar desacuerdo a mi pareja.
20. Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez.
21. Me resulta fácil hacer cumplidos a una persona que apenas conozco.
22. Cuando alguno de mis superiores me llama para que haga cosas que no tengo obligación de hacer, soy incapaz de decir que «no».
23. Me resulta difícil hacer nuevos amigos/as.
24. Si un/a amigo/a traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona.
25. Expreso sentimientos de cariño hacia mis padres.
26. Me resulta difícil hacerle un cumplido a un superior.
27. Si estuviera en un pequeño seminario o reunión y el profesor o la persona que lo dirige hiciera una afirmación que yo considero incorrecta, expondría mi propio punto de vista.
28. Si ya no quiero seguir saliendo con alguien del sexo opuesto, se lo hago saber claramente.
29. Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacia extraños si me siento ofendido/a.
30. Si en un restaurante me sirven comida que no está a mi gusto, me quejo de ello al camarero.
31. Me cuesta hablar con una persona atractiva del sexo opuesto a quien conozco sólo ligeramente.

32. Cuando he conocido a una persona que me agrada le pido el teléfono para un posible encuentro posterior.
 33. Si estoy enfadado con mis padres se lo hago saber claramente.
 34. Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.
 35. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, le busco enseguida para poner los puntos sobre las íes.
 36. Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.
 37. Soy incapaz de defender mis derechos ante mis superiores.
 38. Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente.
 39. Si un miembro del sexo opuesto me critica injustamente, le pido claramente explicaciones.
 40. Dudo en solicitar citas por timidez.
 41. Me resulta fácil dirigirme y empezar una conversación con un superior.
 42. Con buenas palabras hago lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente querría hacer.
 43. Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir.
 44. Hago la vista gorda cuando alguien se cuele delante de mí en una fila.
 45. Soy incapaz de decir a alguien del sexo opuesto que me gusta.
 46. Me resulta difícil criticar a los demás incluso cuando está justificado.
 47. No sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
 48. Si me doy cuenta de que me estoy enamorando de alguien con quien salgo, expreso estos sentimientos a esa persona.
 49. Si un familiar me critica injustamente, expreso mi enojo espontánea y fácilmente.
 50. Me resulta fácil aceptar cumplidos provenientes de otras personas.
 51. Me río de las bromas que realmente me ofenden en vez de protestar o hablar claramente.
 52. Cuando me alaban no sé qué responder.
 53. Soy incapaz de hablar en público
 54. Soy incapaz de mostrar afecto hacia un miembro del sexo opuesto.
 55. En las relaciones con mi pareja es ella/él quien lleva el peso de las conversaciones.
 56. Evito pedir algo a una persona cuando ésta se trata de un superior.
 57. Si un pariente cercano y respetado me estuviera importunando, le expresaría claramente mi malestar.
 58. Cuando un dependiente en una tienda atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto.
 59. Me resulta difícil hacer cumplidos o alabar a un miembro del sexo opuesto.
 60. Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar cosas sobre las que hablar.
 61. Me resulta difícil mostrar afecto hacia otra persona en público.
 62. Si un vecino del sexo opuesto, a quien he estado queriendo conocer, me para al salir de casa y me pregunta la hora, tomaría la iniciativa en empezar una conversación con esa persona.
 63. Soy una persona tímida.
 64. Me resulta fácil mostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta.
-

EMES-M
(Hoja de respuestas)

NOMBRE: _____ EDAD: _____ SEXO: _____ FECHA: _____

Por favor, lee atentamente cada pregunta de la «Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora» (EMES-M) y anota con un aspa en la casilla correspondiente la contestación que más adecuadamente describe tu forma de actuar.

Siempre o muy a menudo
(91 a 100 % de las veces)
(4)

Habitualmente o a menudo
(66 a 90 % de las veces)
(3)

De vez en cuando
(35 a 65 % de las veces)
(2)

Raramente
(10 a 34 % de las veces)
(1)

Nunca o muy raramente
(0 a 9 % de las veces)
(0)

*1.	0	1	2	3	4
*2.	0	1	2	3	4
*3.	0	1	2	3	4
*4.	0	1	2	3	4
*5.	0	1	2	3	4
6.	0	1	2	3	4
7.	0	1	2	3	4
8.	0	1	2	3	4
9.	0	1	2	3	4
*10.	0	1	2	3	4
*11.	0	1	2	3	4
12.	0	1	2	3	4
*13.	0	1	2	3	4
*14.	0	1	2	3	4
*15.	0	1	2	3	4
*16.	0	1	2	3	4

17.	0	1	2	3	4
*18.	0	1	2	3	4
*19.	0	1	2	3	4
*20.	0	1	2	3	4
21.	0	1	2	3	4
*22.	0	1	2	3	4
*23.	0	1	2	3	4
24.	0	1	2	3	4
25.	0	1	2	3	4
*26.	0	1	2	3	4
27.	0	1	2	3	4
28.	0	1	2	3	4
29.	0	1	2	3	4
30.	0	1	2	3	4
*31.	0	1	2	3	4
32.	0	1	2	3	4

33.	0	1	2	3	4
34.	0	1	2	3	4
35.	0	1	2	3	4
*36.	0	1	2	3	4
*37.	0	1	2	3	4
*38.	0	1	2	3	4
39.	0	1	2	3	4
*40.	0	1	2	3	4
41.	0	1	2	3	4
*42.	0	1	2	3	4
*43.	0	1	2	3	4
*44.	0	1	2	3	4
*45.	0	1	2	3	4
*46.	0	1	2	3	4
*47.	0	1	2	3	4
48.	0	1	2	3	4

49.	0	1	2	3	4
50.	0	1	2	3	4
*51.	0	1	2	3	4
*52.	0	1	2	3	4
*53.	0	1	2	3	4
*54.	0	1	2	3	4
*55.	0	1	2	3	4
*56.	0	1	2	3	4
57.	0	1	2	3	4
58.	0	1	2	3	4
*59.	0	1	2	3	4
*60.	0	1	2	3	4
*61.	0	1	2	3	4
62.	0	1	2	3	4
*63.	0	1	2	3	4
64.	0	1	2	3	4

Anexo 2

Escala Multidimensional de Expresión Social Parte Motora (EMES-M)

Vicente E. Caballo (1987)

Sexo _____ Edad _____ Carrera _____ Fecha _____

Realizas actividades extra curriculares SI _____ NO _____

Cual(es) _____

Tiempo que llevas realizando estas actividades:

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como actúas normalmente. Por favor, contesta las preguntas poniendo una X en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

¡Gracias por tu participación y cooperación!

	Nunca o muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Habitualmente o a menudo	Siempre o muy a menudo
	0	1	2	3	4
1. Cuando personas que apenas conozco me alaban, intento minimizar la situación, quitando importancia al hecho por el que soy alabado.	0	1	2	3	4
2. Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer, soy incapaz de decirle que no.	0	1	2	3	4

3. Cuando la gente me presiona para que haga cosas por ellos me resulta difícil decir que no	0	1	2	3	4
4. Evito hacer preguntas a personas que no conozco	0	1	2	3	4
5. Soy incapaz de negarme cuando mi pareja me pide algo	0	1	2	3	4
6. Si un amigo/a me interrumpe en medio de una importante conversación, le pido que espere hasta que haya acabado.	0	1	2	3	4
7. Cuando mi superior o jefe me irrita soy capaz de decírselo	0	1	2	3	4
8. Si una amigo/a a quien he pedido prestado 100 pesos parece haberlo olvidado, se lo recuerdo	0	1	2	3	4
9. Me parece fácil hacer que mi pareja se sienta bien, alabándola	0	1	2	3	4
10. Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas	0	1	2	3	4
11. Es un problema para mí mostrar a la gente mis agrado hacía ellos	0	1	2	3	4
12. Si dos personas en un cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen	0	1	2	3	4
13. Cuando un atractivo miembro del sexo opuesto me pide algo, soy incapaz de decirle que "no"	0	1	2	3	4
14. Cuando me siento enojado con alguien, lo oculto	0	1	2	3	4
15. Me reservo mis opiniones	0	1	2	3	4

16. Soy muy cuidadoso/a en evitar herir los sentimientos de los demás	0	1	2	3	4
17. Cuando me atrae una persona a la que no he sido presentado, intento de manera activa conocerlo	0	1	2	3	4
18. Me resulta difícil hablar en público	0	1	2	3	4
19. Soy incapaz de expresar desacuerdo con mi pareja	0	1	2	3	4
20. Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez	0	1	2	3	4
21. Me resulta fácil hacer cumplidos a una persona que apenas conozco	0	1	2	3	4
22. Cuando alguno de mis superiores me llama para hacer cosas que no tengo obligación de hacer, soy incapaz de decir que “no”	0	1	2	3	4
23. Me resulta difícil hacer nuevos amigos/as	0	1	2	3	4
24. Si un amigo/a traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona	0	1	2	3	4
25. Expreso sentimientos de cariño hacía mis padres	0	1	2	3	4
26. Me resulta difícil hacer un cumplido a un superior	0	1	2	3	4
27. Si estuviera en un pequeño seminario o reunión y la persona que lo dirige hiciera una afirmación que yo considero incorrecta, expondría mi propio punto de vista	0	1	2	3	4
28. Si ya no quiero seguir saliendo con una pareja, se lo digo claramente	0	1	2	3	4

29. Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacía extraños si me siento ofendido/a	0	1	2	3	4
30. Si en un restaurante me sirven comida que no está a mi gusto, me quejo de ello al camarero	0	1	2	3	4
31. Me cuesta hablar con una persona atractiva que me atraiga sexualmente a quien conozco sólo ligeramente	0	1	2	3	4
32. Cuando he conocido a una persona que me agrada, le pido el teléfono para un posible encuentro posterior	0	1	2	3	4
33. Si estoy enfadado con mis padres se lo hago saber claramente	0	1	2	3	4
34. Expreso mi punto de vista aunque sea impopular	0	1	2	3	4
35. Si alguien ha hablado mal de mí, o me ha atribuido hechos falsos, le busco enseguida para poner los puntos sobre las íes	0	1	2	3	4
36. Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño	0	1	2	3	4
37. Soy incapaz de defender mis derechos ante mis superiores	0	1	2	3	4
38. Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente	0	1	2	3	4
39. Si un miembro del sexo opuesto me critica injustamente, le pido claramente explicaciones	0	1	2	3	4
40. Dudo en solicitar citas por timidez	0	1	2	3	4

41. Me resulta fácil dirigirme y empezar una conversación con un superior	0	1	2	3	4
42. Con buenas palabras hago lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente quería hacer	0	1	2	3	4
43. Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir	0	1	2	3	4
44. Hago la vista gorda cuando alguien se cuela delante de mí en una fila	0	1	2	3	4
45. Soy incapaz de decir a alguien que me gusta	0	1	2	3	4
46. Me resulta difícil criticar a los demás incluso cuando está justificado	0	1	2	3	4
47. No sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto	0	1	2	3	4
48. Si me doy cuenta de que me estoy enamorando de alguien con quien salgo expreso mis sentimientos a esa persona	0	1	2	3	4
49. Si un familiar me critica injustamente, expreso mi enojo espontánea y fácilmente	0	1	2	3	4
50. Me resulta fácil aceptar cumplidos	0	1	2	3	4
51. Me río de las bromas que me ofenden en vez de protestar o hablar claramente	0	1	2	3	4
52. Cuando me alaban no sé qué responder	0	1	2	3	4
53. Soy incapaz de hablar en público	0	1	2	3	4
54. Soy incapaz de mostrar afecto a un miembro del sexo opuesto	0	1	2	3	4
55. En las relaciones con mi pareja, es él/ella quien	0	1	2	3	4

lleva el peso de las conversaciones					
56. Evito pedir algo a una persona cuando se trata de un superior	0	1	2	3	4
57. Si un pariente cercano y respetado me estuviera importunando, le expresaría claramente mi malestar	0	1	2	3	4
58. Cuando un dependiente en una tienda atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto	0	1	2	3	4
59. Me resulta difícil hacer cumplidos o alabar a un miembro del sexo opuesto	0	1	2	3	4
60. Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar temas sobre los que hablar	0	1	2	3	4
61. Me resulta difícil mostrar afecto a otra persona en público	0	1	2	3	4
62. Si una persona que me atrae, a la que he estado intentando conocer, me para al salir de casa y me pregunta la hora, tomaría la iniciativa en empezar una conversación con ella	0	1	2	3	4
63. Soy una persona tímida	0	1	2	3	4
64. Me resulta fácil mostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta	0	1	2	3	4