

Comparación entre Estudiantes México-Americanos (EE. UU.) y Sudamericanos

UN ESTUDIO TRANSCULTURAL

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. III, núm. 4, 1973, pp. 43-55]

Miguel A. Escotet*

Sipnosis

Este trabajo intenta identificar algunas áreas de problemas personales de los estudiantes méxico-americanos que cursan el último año de nivel secundario y el primero de universidad. Compara, asimismo, a tales estudiantes con sus congéneres de cuatro países de Sudamérica, para descartar la hipótesis sobre la semejanza de problemas de ambos grupos. La muestra comprendió a 1 189 estudiantes. Las principales conclusiones fueron: 1) los estudiantes méxico-americanos tienen problemas de gran intensidad, que afectan su rendimiento en la escuela y en la sociedad; 2) son distintos los problemas entre los estudiantes de ambos grupos; 3) los estudios sobre grupos minoritarios o mayoritarios deberían realizarse utilizando el método transcultural aquí empleado.

Abstract

The purpose of this study was to identify selected personal problem areas affecting Mexican-American students in their last year of high school and the first year of university. Also, a comparison between Mexican-American and South-American students was attempted in order to reject the hypothesis that these two social groups express similar problems. The study involved 1 189 students from the groups mentioned above. Our hypothesis was rejected and major conclusions are: 1) Mexican-American students have big intensity problem areas affecting school and social achievement; 2) South-American and Mexican-American (US) student problems are significantly different; 3) Studies of minority or majority groups should be conducted using the cross-cultural method.

* MIGUEL A. ESCOTET, profesor asociado de Psicología en la Universidad de Fort Lewis, Colo. (EE.UU.), obtuvo la licenciatura en esa especialidad en la Universidad Javeriana de Colombia. Ha sido profesor asistente en la Universidad del Atlántico en Colombia, y profesor asociado en la Universidad de Oriente en Venezuela, donde además desempeñó puestos de importancia. Ha realizado diversas investigaciones, particularmente en las áreas de metodología, educación comparada, psicología transcultural e innovación educativa. Es autor de numerosos libros y de más de 20 artículos publicados en revistas especializadas.

SYNOPSIS

Ce travail recherché l'identification de quelques types de problèmes personnels qui affectent les étudiants d'Etats-Unis d'origine mexicaine qui réalisent leur dernière année d'enseignement moyen et leur première année d'enseignement universitaire. On y compare, donc, ces étudiants avec leur congénères de 4 pays d'Amérique du Sud, ce qui permet de rejeter l'hypothèse de la similitude des problèmes correspondant aux deux groupes. L'échantillon s'éleva à 1 189 étudiants. Les principales conclusions furent: 1) Les étudiants d'Etats-Unis d'origine mexicaine souffrent des problèmes de grande intensité, ce qui affecte leur rendement scolaire et social; 2) les problèmes de étudiants diffèrent selon qu'ils soient d'Etats-Unis d'origine mexicaine ou sud-américains; 3) les études des groupes minoritaires ou majoritaires devraient être entreprises à partir de la méthode transculturelle ci-appliquée.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centró básicamente en dos cuestiones:

- 1) ¿Cuáles son las áreas de problemas que los estudiantes México-americanos¹ conciben como las más graves?
- 2) ¿Cuáles son las diferencias que existen entre los problemas que confronta el estudiante sudamericano y los que encara el estudiante México-americano?

La teoría que orienta el presente estudio es la misma que se empleó en un trabajo previo sobre el método transcultural y los problemas del estudiantado. Las implicaciones generales del método transcultural tomadas en cuenta para este trabajo fueron primeramente formuladas por Whiting (1970: 693-728), Campbell (1967), Holtzman (1968) y Escotet (1973); para los problemas del estudiantado, por Baquero (1965), Havighurst (1965) y Escotet (1970, 1972).

Para nuestros fines, existen dos temas centrales:

A. El método transcultural como instrumento de planificación educativa

La metodología transcultural, según la conciben la psicología y la educación contemporáneas, constituye el marco conceptual de la presente investigación. Los enfoques transculturales, comparativos, son particularmente útiles en el estudio de los factores culturales que intervienen en los diferentes aspectos del desarrollo humano.

La comparación de individuos que pertenecen a distintos países o a diferentes grupos culturales se ha convertido en los últimos años en parte importante de la ciencia de la conducta. El objeto de estos estudios comparativos es descubrir y explicar las diferencias de conducta y desarrollo de seres humanos que pertenecen a distintos países o grupos culturales (Havighurst, 1965: 3).

¹ El autor es renuente a emplear el término "México-americano" debido a la definición tan pobre que se le ha dado. En este trabajo, se emplea el término únicamente para describir a los descendientes de mexicanos, que han nacido en Estados Unidos.

La ventaja del enfoque transcultural sobre el que investiga una sola cultura radica en que reduce las posibilidades de falsas interpretaciones. Un estudio intensivo que se haga de una sola nación o cultura permite visualizar tal sociedad o cultura como un organismo operante, pero difícilmente faculta para hacer extensivo lo detectado en ellas a otras sociedades o culturas, salvo que se dupliquen los experimentos. Whiting afirma (1970: 694):

Es doble la ventaja del método transcultural. Primeramente, garantiza que los resultados a que se llega se puedan referir al comportamiento humano en general en vez de circunscribirlos a una sola cultura; en segundo lugar, aumenta el ámbito de variación de muchas variables.

El objetivo principal que tiene la investigación transcultural en el área de la psicología es elaborar leyes generales de conducta. Las generalizaciones, tan comunes en psicología y educación, deben ser confirmadas empíricamente para satisfacer la validez objetiva (externa) de la conclusión.

Sin embargo, conviene puntualizar que los estudios que frecuentemente se han catalogado como “transculturales”, en realidad se refieren a investigaciones efectuadas en un solo país o sociedad. Las investigaciones transculturales implican mucho más. Por lo menos, deben constar de cuatro etapas, que son las siguientes:

- 1) Establecer la finalidad de la investigación delineando la variación cultural con respecto a sus características transociales, transnacionales, de transcomunicación y de subcultura. Este diseño necesita comprender como mínimo dos culturas o sociedades o países o lenguas que se puedan conceputar como transculturales.
- 2) Un estudio piloto que, en forma preliminar, permita someter a prueba las ideas. Tal estudio deberá comprender el marco de la subcultura, la medida del significado, la traducción y retraducción de los instrumentos, estudios previos sobre pequeñas muestras, y la recopilación y codificación de los datos.
- 3) La realización del estudio principal como una réplica del estudio piloto, después de haber eliminado las fuentes de invalidez interna y externa.
- 4) El refinamiento del análisis, mediante la interpretación y publicación de los resultados. Es necesario que los investigadores que pertenecen a culturas diferentes se involucren plenamente en el análisis e interpretación de sus hallazgos, a fin de eliminar los posibles sesgos culturales.

Un estudio diseñado para una sola cultura no conlleva necesariamente el empleo del método transcultural. Por ejemplo, si se estudia a los México-americanos aislándolos de otros grupos de Estados Unidos o de América Latina o de otros países, no se obtendrá de ninguna manera una investigación transcultural.

Por lo tanto, constituye una práctica peligrosa llevar a cabo estudios sobre minorías sin compararlas con otros grupos a que están intrínsecamente ligadas. Hacer abstracciones implica necesariamente pasar por alto relaciones y caracte-

rísticas fundamentales de los datos sobre los que se basan las abstracciones. Por este motivo, es un error metodológico emplear la definición abstracta de minorías sin atender a las relaciones de éstas con la sociedad global.

Un camino para mejorar la planificación educativa en una sociedad pluralista como la norteamericana, consistiría en reunir datos empíricos sobre el sistema educativo vigente. A tales datos (problemas de los estudiantes, aspiraciones, valores sociales, desarrollo intelectual, estructura del lenguaje y de la comunidad, actitud de los maestros, instalaciones físicas, etc.) sólo se les podrá dar una interpretación significativa si han sido obtenidos mediante un diseño transcultural. Si los planificadores educativos toman en cuenta las similitudes y diferencias que median entre diversos grupos que caracterizan una sociedad o una cultura nacional, podrán entonces rediseñar las metas de la educación con el fin de detectar los objetivos generales para todos los miembros y los objetivos particulares para cada grupo sin distorsionar el cambio de experiencias articulado e interactuante.

B. *Identificación de los problemas del estudiantado como factor de la planificación educativa*

Un tema de grave preocupación nacional en Estados Unidos lo constituye la forma de mejorar la calidad de la educación que se imparte a los grupos minoritarios.

Si el planificador educativo considera el comportamiento de los estudiantes como inversión y producto del sistema educativo, obtendrá entonces importantes datos empíricos que se pueden utilizar para evaluar el proceso educativo. Los educadores, psicólogos y consejeros norteamericanos casi no analizan los problemas personales de los estudiantes méxico-americanos a la luz de una base empírica. Abrigan solamente sospechas sobre el tipo de problemas que esos estudiantes confrontan, pero carecen de evidencia científica que confirme sus sospechas.

Los problemas de los estudiantes que pertenecen a minorías raciales o culturales deben analizarse teniendo en cuenta los componentes de conducta, tales como los lazos con la cultura ancestral de los investigados, la cultura que predomina en los estudiantes y la conducta de estudiantes de otras minorías. Por este camino, podemos explicar el comportamiento de los estudiantes de minorías como una relación que interactúa con todos los factores del medio en que aquéllos se mueven.

El presente estudio intenta alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Identificar los principales problemas de tipo personal que afectan a los estudiantes méxico-americanos durante su último año de secundaria o su primer año de universidad, y
- 2) Identificar las diferencias en las áreas de problemas entre estudiantes méxico-americanos, por una parte, y estudiantes venezolanos, colombianos, ecuatorianos y chilenos, por la otra.

Se diseñaron estos objetivos, a fin de no efectuar el análisis comparativo de los problemas estudiantiles del grupo méxico-americano con respecto a los de otros grupos minoritarios o nacionales de Estados Unidos, y también para descartar la

hipótesis de no pocos investigadores de Estados Unidos de que los estudiantes méxico-americanos y los latinoamericanos tienen problemas semejantes. Por esta razón, no se tomó una muestra directa de México, sino de otros grupos culturales que están físicamente más alejados.

Mediante el estudio de los grupos elegidos, se intentó demostrar que las minorías que descienden culturalmente de otra, pero que están dentro del radio de influencia de una tercera cultura mayoritaria, tienen problemas distintos de los grupos de la cultura original.

El autor está realizando un estudio similar al presente entre estudiantes de las zonas fronterizas de México y Estados Unidos, que extenderá luego a las áreas urbanas de todo México. Intenta detectar si, en este caso, por la proximidad cultural, se mantienen las diferencias encontradas entre estudiantes méxico-americanos y latinoamericanos, o si cambian debido a que ambos grupos (estudiantes mexicanos y méxico-americanos) poseen diferentes sistemas educativos.

Damos en seguida la definición de los términos que ocurren en este trabajo al presentar y discutir los datos recabados:

- *Problemas de Pequeña Intensidad* (PI) son los problemas menores que los estudiantes mismos catalogaron como tales, dentro de la Escala de Mooney en su edición bilingüe (español-inglés).
- *Problemas de Gran Intensidad* (GI) son los problemas que los estudiantes conceptuaron como mayores o muy significativos dentro de la misma Escala de Mooney.

MÉTODO

El estudio abarcó a 1 189 estudiantes, tomados al azar, del último año de secundaria y del primero de universidad de Chile, Colombia, Ecuador, Venezuela, y de los estados de Colorado y Nebraska (la muestra de Estados Unidos comprendió exclusivamente a estudiantes méxico-americanos). La edad de los entrevistados osciló entre los 16 y los 22 años. Las instituciones a que pertenecían eran tanto públicas como privadas. Se eligieron las escuelas y las universidades atendiendo a su ubicación geográfica, de manera que representaran las áreas urbanas y los niveles socioeconómicos de los países y Estados que comprendió la muestra. Sin embargo, cabe advertir que, en América Latina, la mayoría de las instituciones de educación superior están localizadas en zonas metropolitanas, y que el mayor porcentaje de estudiantes de último año de secundaria se encuentran en zonas densamente pobladas.

El instrumento empleado para medir los problemas de los estudiantes fue la versión castellana del *Mooney Problem Check List*. La versión en inglés de esta escala, cuya equivalencia semántica con la versión castellana se procuró conservar, se administró a los estudiantes méxico-americanos. En la elaboración de los tests para ambas versiones, se aplicaron los procedimientos transculturales. Las respuestas de los estudiantes permitieron comprobar el contenido y la validez nominal de la escala de Mooney en ambas versiones. Más del 80% de los estudiantes afirmaron que los ítems de la escala presentaban una cabal descripción de sus problemas. Esta conclusión viene a apoyar la validez de los datos presentados en el Manual de la escala de Mooney.

El objetivo que se perseguía al aplicar dicha escala era descubrir las áreas específicas –curriculares y extra-curriculares– que contribuyen a que los estudiantes se adapten y se sientan realizados en el tránsito del último año de secundaria al primero de universidad. Tales áreas se describen en el cuadro 1.

CUADRO 1
ÁREAS DE LA ESCALA DE MOONEY, EN SUS VERSIONES
CASTELLANA E INGLESA

	<i>Clave</i>
I. Salud y desarrollo físico	(SDF)
II. Economía, habitación y empleo	(EHE)
III. Actividades sociales y de recreación	(ASR)
IV. Noviazgo, sexo y matrimonio	(NSM)
V. Relaciones socio-psicológicas	(RSP)
VI. Relaciones personales y psicológicas	(RPP)
VII. Moralidad y religión	(MR)
VIII. Hogar y familia	(HF)
IX. Futuro vocacional y educativo	(FVE)
X. Adaptación en la secundaria y la universidad	(ATS)
	(ATU)
XI. Prácticas de currículum y enseñanza	(MCE)

Las respuestas que dieron los estudiantes al cuestionario de Mooney se pasaron luego a tarjetas de computadora para facilitar el procesamiento de los datos. Los procedimientos estadísticos que se emplearon en nuestro estudio fueron los siguientes:

- 1) Los datos se computaron por porcentajes, con el objeto de identificar las áreas donde se localizaban los problemas de los estudiantes y para simplificar la comparación según culturas y sexos. Asimismo, se hizo una prueba de χ^2 para detectar los diferentes grados de intensidad de los problemas, y los distintos países con el sexo.
- 2) Se utilizó el análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis para detectar las diferencias entre los países comprendidos por la muestra en cada una de las once áreas de problemas. También se aplicó para comprobar la consistencia interna del cuestionario mismo.

En el estudio se tabularon las variables tangibles que se refieren a las percepciones y sentimientos del estudiantado, y que están relacionadas con las variables educativas y psicológicas. Al mismo tiempo, se evitó la manipulación previa de las variables. Las relaciones que pudieran encontrarse no implican necesariamente un nexo de causalidad. Las interpretaciones que se hacen de los resultados se limitan a describir las variables independientes; no es posible dar una explicación que se refiera a la naturaleza y a la causa de la relación entre las variables. Finalmente, el estudio tiene un diseño transcultural con una variabilidad ilimitada en que pueden concentrarse los muestreados pertenecientes a diversos países y suministrar información para planificar científicamente la educación de los estudiantes México-americanos.

RESULTADOS

El examen del cuadro 2 indica que el área de problemas comprendidos bajo el número X parece ser la más importante en términos absolutos para los estudiantes México-americanos de ambos sexos. Las áreas II, VI y VII, al parecer son también muy importantes para los varones México-americanos; mientras las áreas II, VI y VIII son las más importantes para las mujeres del mismo grupo.

CUADRO 2
RANGOS Y FRECUENCIA DE RESPUESTAS EXPRESADAS EN PORCENTAJES, POR SEXO E INTENSIDAD DE LOS PROBLEMAS, DE LOS ESTUDIANTES MÉXICO-AMERICANOS

Áreas de Mooney	Problemas de pequeña intensidad				Problemas de gran intensidad			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Rango	%	Rango	%	Rango	%	Rango	%
I	10	6.76	10	12.90	6	4.26	10.5	3.12
II	7	10.00	5	15.48	3	5.28	4	6.34
III	9	8.33	7	15.16	7	3.70	10.5	3.12
IV	8	8.52	11	11.72	9	2.78	5	5.91
V	3.5	11.11	4	17.63	9	2.78	6	5.81
VI	3.5	11.11	2	19.35	2	6.67	2.5	6.77
VII	2	11.57	3	18.71	4	4.91	7.5	5.27
VIII	11	6.48	9	13.01	9	2.78	1	9.03
IX	5	10.93	7	15.16	5	4.35	7.5	5.21
X	1	13.80	1	19.68	1	8.15	2.5	6.77
XI	6	10.19	7	15.16	11	2.31	9	3.55

CUADRO 3
ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS DE PEQUEÑA Y GRAN INTENSIDAD ENTRE LOS ESTUDIANTES VENEZOLANOS Y MÉXICO-AMERICANOS, ATENDIENDO TANTO AL ÁREA DE PROBLEMAS Y GRUPO DE ESTUDIANTES, COMO AL SEXO Y GRUPO DE ESTUDIANTES

Áreas de Mooney	Área de problemas por estudiantes*				Grupo de estudiantes por sexo**			
	Hombres		Mujeres		Áreas de pequeña intensidad		Áreas de gran intensidad	
	X ²	P	X ²	P	X ²	P	X ²	P
I	1.3709	<.30	6.4458	<.02	.9624	N.S.	.1570	N.S.
II	1.7935	<.20	4.7733	<.05	.9673	N.S.	.0358	N.S.
III	1.2957	<.30	5.6178	<.02	1.6388	<.30	.0215	N.S.
IV	2.8551	<.10	2.5864	<.20	.5141	N. S.	.7973	N.S.
V	4.4662	<.05	5.3791	<.05	1.0591	N. S.	.8283	N.S.
VI	1.1252	<.30	5.6735	<.02	1.2612	<.30	.0233	N.S.
VII	2.6947	<.20	7.3704	<.01	1.2181	<.30	.0006	N.S.
VIII	4.5126	<.05	6.6173	<.02	2.1521	<.20	2.4249	<.20
IX	7.7416	<.01	11.1490	<.001	.5392	N. S.	.9460	N.S.
X	5.3906	<.05	12.4226	<.001	.5955	N. S.	.1497	N.S.
XI	5.8544	<.02	8.7098	<.01	.7532	N. S.	.1897	N.S.

* Se utilizó el procedimiento X² a fin de comparar el grado de intensidad de los problemas de pequeña y gran intensidad (PI y GI) con los grupos de estudiantes (venezolanos y México-americanos) de ambos sexos en las diferentes áreas de la escala de Mooney.

** Se empleó el procedimiento X² a fin de comparar los grupos de estudiantes (venezolanos y México-americanos) atendiendo al sexo en los dos grados de intensidad de los problemas (PI y GI) en todas las áreas de la escala de Mooney.

CUADRO 4

ANÁLISIS χ^2 DE LOS PROBLEMAS DE PEQUEÑA Y GRAN INTENSIDAD ENTRE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS Y MÉXICO-AMERICANOS, ATENDIENDO TANTO AL ÁREA DE PROBLEMAS Y GRUPO DE ESTUDIANTES, COMO AL SEXO Y GRUPO DE ESTUDIANTES

Áreas de Mooney	Área de problemas por grupo de estudiantes*				Grupo de estudiantes por sexo**			
	Hombres		Mujeres		Áreas de pequeña intensidad		Áreas de gran intensidad	
	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P
I	1.5622	<.30	8.1710	<.01	1.3742	<.30	.1878	N.S.
II	4.9838	<.05	8.5430	<.01	.9253	N.S.	.1592	N.S.
III	2.8149	<.10	8.3548	<.01	.7127	N.S.	.0231	N.S.
IV	3.1709	<.10	3.9157	<.05	.6767	N.S.	.6213	N.S.
V	5.2499	<.05	8.9634	<.01	1.4449	<.30	.5431	N.S.
VI	2.3124	<.20	10.5338	<.01	1.8675	<.20	.0482	N.S.
VII	3.5516	<.10	10.7146	<.01	1.1740	<.30	.0284	N.S.
VIII	5.6494	<.02	7.7285	<.01	2.2024	<.20	2.8016	<.10
IX	12.9582	<.001	19.9509	<.001	1.0164	N.S.	.1144	N.S.
X	5.8394	<.02	16.9332	<.001	1.1554	<.30	.2807	N.S.
XI	8.1089	<.01	9.8735	<.01	.7126	N.S.	.3623	N.S.

* Ver nota 1 del cuadro 3.

** Ver nota 2 del cuadro 3.

CUADRO 5

ANÁLISIS χ^2 DE LOS PROBLEMAS DE PEQUEÑA Y GRAN INTENSIDAD ENTRE LOS ESTUDIANTES ECUATORIANOS Y MÉXICO-AMERICANOS, ATENDIENDO TANTO AL ÁREA DE PROBLEMAS Y GRUPO DE ESTUDIANTES, COMO AL SEXO Y GRUPO DE ESTUDIANTES

Áreas de Mooney	Área de problemas por grupo de estudiantes*				Grupo de estudiantes por sexo**			
	Hombres		Mujeres		Áreas de pequeña intensidad		Áreas de gran intensidad	
	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P
I	.0813	N.S.	3.7830	<.10	1.3657	<.30	.3344	N.S.
II	2.2598	<.20	4.5752	<.05	1.1273	<.30	.1755	N.S.
III	.3985	N.S.	4.2313	<.05	2.1756	<.20	.0507	N.S.
IV	2.0596	<.20	2.0750	<.20	.5462	N.S.	.6351	N.S.
V	2.8119	<.10	4.2566	<.05	1.3138	<.30	.5968	N.S.
VI	.3579	N.S.	4.4060	<.05	1.5851	<.30	.0661	N.S.
VII	1.3752	<.30	6.2281	<.02	1.1685	<.30	.0477	N.S.
VIII	3.9574	<.05	4.5557	<.05	1.9641	<.20	2.7968	<.10
IX	6.6976	<.01	10.9861	<.001	.7031	N.S.	.0589	N.S.
X	1.7823	<.20	9.4120	<.01	1.5968	<.30	.2577	N.S.
XI	5.3718	<.05	7.7370	<.01	.8007	N.S.	.2256	N.S.

* Ver nota 1 del cuadro 3.

** Ver nota 2 del cuadro 3.

CUADRO 6
ANÁLISIS X² DE LOS PROBLEMAS DE PEQUEÑA Y GRAN INTENSIDAD ENTRE
LOS ESTUDIANTES CHILENOS Y MÉXICO-AMERICANOS, ATENDIENDO TANTO AL ÁREA
DE PROBLEMAS Y GRUPO DE ESTUDIANTES, COMO AL SEXO Y GRUPO DE ESTUDIANTES

Áreas de Mooney	Área de problemas por grupo de estudiantes*				Grupo de estudiantes por sexo**			
	Hombres		Mujeres		Áreas de pequeña intensidad		Áreas de gran intensidad	
	X ²	P	X ²	P	X ²	P	X ²	P
I	.0259	N.S.	5.5782	<.02	1.5810	<.30	.8766	N.S.
II	.4494	N.S.	3.8593	<.05	1 1550	<.30	.0315	N.S.
III	.0202	N.S.	4.9672	<.05	2.0764	<.20	.5779	N.S.
IV	1.1628	<.30	1.8088	<.20	.5206	N.S.	.2806	N.S.
V	1.4751	<.30	4.8617	<.05	1.1417	<.30	.0641	N.S.
VI	5.2009	<.05	6.2163	<.02	2 0520	<.20	.9132	N.S.
VII	.3671	N.S.	7.3223	<.01	1.7680	<.20	.4751	N.S.
VIII	2.5633	<.20	5.4735	<.02	2.0077	<.20	1.3406	<.30
IX	5.9922	<.02	16.2296	<.001	1.8245	<.20	.00004	N.S.
X	1.2921	<.30	12.7023	<.001	1.7750	<.20	1.0010	N.S.
XI	2.5508	<.20	7.5049	<.01	1.5666	<.30	.0221	N.S.

* Ver nota 1 del cuadro 3.

** Ver nota 2 del cuadro 3.

CUADRO 7
LOS PROBLEMAS DE GRAN INTENSIDAD ENTRE LOS DIVERSOS GRUPOS
DE ESTUDIANTES SEGÚN EL SEXO

Áreas de Mooney	Venezolanos		Colombianos		Ecuatorianos		Chilenos		México-Americanos	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
I	28	18.5	19	8.5	6	6	12.5	10	32	1.5
II	29	26	34	31	41	33	30	14	45	41
III	24	7	31	11	9	5	5	4	21	1.5
IV	17	15	10	17	26	27	23	8.5	3	37
V	18	12	11	21	16	18.5	7	13	3	36
VI	25	23	27	34	22	25	14	32	53	45.5
VII	20	16	12.5	22	15	24	8	20	40	29.5
VIII	43	48	42	42	48	47	46	44	3	55
IX	50	49	52	53	51	52	54	54	33	29.5
X	47	50	39	43	38	40	49	51	55	45.5
XI	35.5	38	35.5	28	44	39	37	35	1	3

ANÁLISIS DE VARIANZA*

Hombres

H = .36

df = 4

P = N.S. <.99

Mujeres

H = .48

df = 4

P = N.S. <.99

* Se dieron los rangos desde las numeraciones más bajas a las más altas, con el objeto de emplear el análisis de varianza de Kruskal-Wallis. En otras palabras, mientras mayor es el rango, mayor prioridad se da a esos problemas.

Los cuadros 3, 4, 5 y 6 presentan las diferencias en lo relativo al sexo entre los estudiantes sudamericanos y los méxico-americanos. El estudio de estos cuadros pone de manifiesto discrepancias profundas y significativas entre esos dos grupos de estudiantes.

Se diferencian en las áreas V, X ($p < .05$), XI ($p < .02$) y IX ($p < .01$) de la escala de Mooney los estudiantes varones venezolanos de los méxico-americanos, en tanto que las mujeres de estos dos grupos discrepan en las áreas II, V ($p < .05$), I, III, VI, VIII ($p < .02$), VII, XI ($p < .01$), IX y X ($p < .001$).

Los estudiantes colombianos y los méxico-americanos de ambos sexos se diferencian significativamente en todas las áreas, excepto los varones en las áreas I y VI.

Los estudiantes ecuatorianos y los méxico-americanos de sexo masculino parecen diferenciarse en las áreas VIII, IX y XI, mientras que las mujeres discrepan en todas las áreas, excepto la IV.

Finalmente, existen diferencias en las áreas VI y IX ($p < .05$, $p < .02$) entre los estudiantes varones chilenos y los méxico-americanos. Entre las mujeres de esos mismos grupos geográficos se dan diferencias en todas las áreas, excepto en la IV.

Por último, el cuadro 7 demuestra que no existe diferencia significativa entre las cinco culturas consideradas en nuestro estudio y las once áreas de problemas de gran intensidad de las versiones experimentales castellana e inglesa de la escala de Mooney (Varones: $H = .36$; $df = 4$; $p < .99$. Mujeres: $H = .48$; $df = 4$; $p < .99$). Esto significa que las áreas se mantienen estables y similares en los cinco grupos de estudiantes comprendidos en la muestra.

Este resultado, por otra parte, apoya la validez del instrumento aplicado en nuestra investigación a las diferentes culturas y, asimismo, refuerza los resultados previos obtenidos mediante la escala de Mooney, que señalaban diferencias significativas entre estudiantes latinoamericanos y méxico-americanos.

DISCUSIÓN

Los estudiantes méxico-americanos de ambos sexos consideran el área X (adaptación al trabajo en la secundaria y en la universidad) como la más importante dentro de la evaluación global de sus problemas. La categoría VIII (hogar y familia) parece también revestir mucha importancia para los estudiantes méxico-americanos. Por este motivo, el presente trabajo apoya la literatura que demuestra: 1) que los estudiantes méxico-americanos encuentran dificultad en medios no-mexicanos; 2) que las experiencias que adquieren en sus hogares no los preparan para su vida dentro de la escuela, y 3) que las escuelas no están diseñadas para recibirlos tal como ellos son.

La creciente aculturación de tinte anglosajón que se filtra en el ambiente mexicano suscita conflictos, ya que frecuentemente implica el rechazo de la cultura y del estilo de vida de los padres de origen mexicano. Los jóvenes méxico-americanos carecen de una serie de valores que puedan identificar y aceptar como propios, según —en contraste— lo pueden hacer los jóvenes de América Latina. Se

encuentran, por tanto, en una situación ambigua entre las culturas anglosajona y mexicana, y con frecuencia sólo logran una pobre amalgama de esas culturas.

Otras áreas de importancia para los estudiantes México-americanos son: la II (economía, habitación y empleo) y la VII (moralidad y religión). La situación conflictiva que el área II les crea es explicable plenamente por el hecho de que este grupo racial pertenece a los niveles socioeconómicos bajos. La categoría VII (moralidad y religión), de importancia secundaria para los estudiantes latinoamericanos (Escotet, 1972), es de suma importancia para los México-americanos. Se ven éstos precisados a aceptar los valores religiosos tradicionales que les han sido inculcados y, al mismo tiempo, a afrontar el dilema de aceptarlos o rechazarlos evaluándolos a la luz de las realidades que viven cotidianamente o de los valores de otros credos religiosos. Pueden entonces comenzar a abrigar serias dudas, que si no resuelven en forma satisfactoria podrán conducirlos a problemas de mayor o menor gravedad.

Finalmente, los estudiantes México-americanos conceptúan el área VI (relaciones personales y psicológicas) como un serio problema de gran intensidad. Sin embargo, la validez de este resultado es de difícil comprobación y posiblemente cuestionable, debido a que no se aplicaron a estos estudiantes pruebas de personalidad. Invitamos a otros investigadores a realizar estudios futuros sobre la causa de los problemas dentro de esta área particular que, además, encierra interesantes implicaciones para explicar la conducta del estudiante México-americano.

Los grupos de ambos sexos de estudiantes latinoamericanos y México-americanos manifestaron diferencias en lo que respecta a las áreas de problemas.

En primer lugar, el grupo latinoamericano de varones difiere de su contraparte México-americana en las áreas VI (relaciones personales y psicológicas), IX (futuro vocacional y educativo) y XI (mecánica del currículo y de la enseñanza). Esto puede atribuirse a la falta de autoidentidad del México-americano y al bajo grado de expectativas vocacionales que —según lo han mostrado otras investigaciones— abriga el estudiante México-americano.

Asimismo, mientras los estudiantes latinoamericanos se han distinguido por su constante desafío y participación en el cuerpo administrativo y académico de los centros educativos, los México-americanos carecen de la libertad e iniciativa o de la oportunidad para inducir reformas en el sistema educativo norteamericano, y así adaptarse mejor a los programas de estudios. El sistema educativo de Estados Unidos no ofrece todavía una educación igualadora que favorezca a las minorías; la orientación dominante en materia educativa aún la señala el grupo de origen anglosajón. Es posible que el mismo tipo de currículo pudiera satisfacer en principio las necesidades de los estudiantes México y anglo-americanos. La forma actual en que se presenta este currículo a los jóvenes México-americanos frecuentemente despierta en ellos un profundo desagrado hacia todas las formas de enseñanza.

Los estudiantes venezolanos y los México-americanos de sexo masculino manifiestan otras diferencias en las áreas V (relaciones socio-psicológicas), VIII (hogar y familia) y X (adaptación al trabajo en la secundaria y en la universidad).

Las mismas diferencias confrontan los estudiantes varones ecuatorianos y los México-americanos. Son distintos los problemas entre los estudiantes colombia-

nos y los méxico-americanos; la única semejanza entre ellos se da en las áreas I (salud y desarrollo físico) y VI (relaciones personales y psicológicas).

En lo que respecta a los estudiantes de sexo femenino, los latinoamericanos y los méxico-americanos parece que discrepan en todas las áreas de la escala de Mooney, exceptuada la IV (noviazgo, sexo y matrimonio).

Los resultados a que llegamos descartan la hipótesis, común en la literatura de la educación norteamericana, según la cual los problemas de los estudiantes méxico-americanos son similares en muchas áreas a los que tienen los estudiantes latinoamericanos. Nuestros datos demuestran, por el contrario, que esos grupos tienen pocas semejanzas. Aun admitiendo que ambos tienen antecedentes étnicos comunes, el sistema educativo y el legado cultural de América Latina y de Estados Unidos cambian la intensidad de los problemas y el grado de calificación de los mismos. Esos grupos parecen tener en común más problemas que diferencias (Escotet, 1972), lo que permite afirmar que los sistemas educativos de Venezuela, Colombia, Ecuador y Chile ofrecen a su estudiantado una experiencia similar en los niveles de primer año de universidad y último de secundaria.

SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES

Nuestros resultados indican que:

1. Los estudiantes méxico-americanos manifiestan problemas de gran intensidad.
2. Las áreas de problemas más frecuentes que señalaron los estudiantes méxico-americanos son: adaptación al trabajo en la secundaria y la universidad, economía, habitación, empleo, relaciones personales y psicológicas, moralidad, religión, hogar y familia.
3. En un estudio previo (cfr. Escotet, 1972), se había llegado a la conclusión de que a los estudiantes latinoamericanos lo que más preocupaba eran los problemas sobre su estatus personal en el ambiente de sus escuelas. La presente investigación demuestra que la principal preocupación de los estudiantes méxico-americanos versa sobre los problemas que encuentran en sus relaciones humanas y familiares, así como en sus necesidades de subsistencia.
4. Existen diferencias significativas entre los problemas de los estudiantes latinoamericanos y méxico-americanos, particularmente cuando se comparan hombres y mujeres.
5. Es necesario que los estudiantes méxico-americanos tengan programas especiales de orientación académica y consejeros especializados en educación para minorías.
6. Los estudios que se emprendan en el futuro sobre las bases psicológicas y culturales de la nueva generación de méxico-americanos, no deberán identificar a este grupo con el de latinoamericanos.
7. Quien esto escribe considera que deberían emprenderse estudios similares al presente, que compararan a los méxico-americanos o a otros grupos raciales minoritarios de Estados Unidos con el correspondiente

bloque anglo-americano. Estas investigaciones podrían conducirnos a detectar las similitudes y diferencias entre los estudiantes, a fin de hacer acopio de información y elaborar así objetivos generales en educación para todos los grupos y objetivos particulares para los grupos minoritarios, que no distorsionen los fines de la educación en los Estados Unidos.

8. Finalmente, se recomienda que las investigaciones orientadas al estudio de los grupos minoritarios o mayoritarios se diseñen utilizando el método transcultural.

* * * *

REFERENCIAS

Baquero, Godeardo

1965 *La problemática de la adolescencia*. Bogotá: Editorial Pax.

Campbell, D. T.

1967 "A Cooperative Multinational Opinion Sample Exchange". Documento no publicado. The University of Texas.

Escotet, Miguel

1970 *Venezuelan Student Problems*. Cumana: Centro de Investigaciones Educativas.

1972 The Measurement of Student Problems: A Cross-Cultural Study in Five Nations. Tesis doctoral no publicada. Lincoln: The University of Nebraska.

_____ y Edward Nemeth

1973 *Cross-Cultural Research Methodology*. En prensa. Editorial Trillas y Pergamon Press.

Havighurst, R. J., M. Dubois, M. Csikszentmihaly y R. Doll

1965 *A Cross-National Study of Buenos Aires and Chicago Adolescents*. Basel: Bibliotheca Vita Humana.

Holtzman, W. H.

1968 *Cross-Cultural Research on Personality Development*. Austin: Institute of Latin American Studies. Offprint series, 25.

Whiting, John

1970 "Methods and Problems in Cross-Cultural Research" en Lindzey, G. and Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.