

Contenido

Año 6

Julio - Diciembre 2016

Número 12

Número de reserva: 04-2015-072013035900-203

<http://www.zaragoza.unam.mx/rep>**Artículos**

- La agresión como barrera para el desarrollo infantil en los problemas de aprendizaje.** 1  
María del Pilar Roque Hernández, Eduardo Arturo Contreras Ramírez y Ana María Baltazar Ramos
- Relación entre Percepción de Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico.** 18  
Ma. del Refugio Cuevas Martínez y Alfonso Sergio Correa Reyes
- Evaluación del Síndrome de Burnout y estilos de afrontamiento en profesores de enseñanza media básica.** 28  
Juana Bengoa González y Olga Noemí Mendoza Espinosa
- Recursos semióticos en la estadística: Alternancias de lenguaje en el discurso docente. Estudio de caso.** 45  
Valeria González Calixto, Eduardo Alejandro Escotto Córdova, José Gabriel Sánchez Ruíz, Ana María Baltazar Ramos
- Creencias sobre la naturaleza humana en universitarios y asistentes a la iglesia de San Hipólito.** 64  
Jesús Silva Bautista, Perla Eloísa Caballero González, Estefanía Ramírez Hernández
- Pertinencia de las metodologías participativas en estudiantes universitarios.** 86  
Silvia Mercado Marín y Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
- La obesidad como entidad psicológica y cultural** 101  
Raquel del Socorro Guillén Riebeling, Félix Ramos Salamanca, Dolores Patricia Delgado Jacobo
- Entrevista: The Don D. Jackson Archive of Systemic Literature.** 115  
Pedro Vargas Avalos, Clara Haydee Solís Ponce

---

**Editor General – Chief Editor**

Pedro Vargas Avalos  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Raquel del Socorro Guillen Riebeling  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

**Consejo Editorial – Editorial Board**

Alejandro Valdés-Cruz,  
*Instituto Nacional de Psiquiatría RFM*

Carlos Contreras Ibañez.  
*Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.*

Eduardo Alejandro Escotto Córdoba  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Germán Vega Flores  
*Universidad Pablo de Olavide.*

Héctor Magaña Vargas  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Jesús Silva Bautista  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Jorge Molina Avilés.  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

Karin Schlanger  
*Brief Therapy Center, Mental Research Institute*

Luis Quintanar Rojas BUAP.  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.*

Mario Enrique Rojas Russell  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Michael F. Hoyt  
*Kaiser Permanente*

Sergio Antonio Bastar Guzmán  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Sergio Galán Cuevas  
*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

Hilda Soledad Torres Castro  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

El contenido de la Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM es elaborado sin fines comerciales para favorecer la difusión de la información contenida. Todos los derechos están reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del material publicado, sin contar previamente con la autorización por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación.

## La agresión como barrera para el desarrollo infantil en los problemas de aprendizaje

María del Pilar Roque Hernández, Eduardo Arturo Contreras Ramírez y Ana María Baltazar Ramos <sup>1</sup>

**Resumen:** El desarrollo es producto de transacciones continuas entre el individuo y los contextos en los cuales funciona. La agresión, es un factor de riesgo para el desarrollo infantil, máxime cuando existe discapacidad. La discapacidad, como la relativa a los problemas de aprendizaje, implica la interacción entre las limitaciones de funcionamiento de la persona y las barreras existentes en sus contextos. Las políticas educativas nacionales e internacionales, subrayan la atención al desarrollo integral sobre todo de los más vulnerables, asegurar su participación plena en la sociedad y el papel cuidador. La evaluación psicológica, permitirá establecer las necesidades existentes y el diseño de la intervención. Para analizar desde un enfoque ecosistémico la agresión ejercida hacia una niña con problemas de aprendizaje en sus contextos familiar y escolar, participaron de forma voluntaria una alumna, su madre y la docente. La estrategia de investigación fue el estudio de caso; se empleó un diseño mixto, transversal de dos fases, e instrumentos formales e informales. Fase 1. En la niña se identificó la existencia de problemas de aprendizaje en lectoescritura, inteligencia dentro del promedio, problemas cognitivos y socioafectivos. Fase 2. La menor era agredida de forma abierta y relacional en los contextos familiar y escolar; las causas de dicha agresión, se relacionaron con la discapacidad que presentaba; y existía una atribución interna de la agresión por parte de la menor. Se concluye que la agresión es multicausal; que debe identificarse y atenderse oportunamente; y que constituye una barrera para el desarrollo, el aprendizaje y la participación.

Palabras clave: agresión, enfoque ecosistémico, evaluación psicológica infantil, discapacidad, estudio de caso, exclusión.

**Abstract:** Development is the result of an ongoing relationship between the individual and his/her environments. Aggression is a risk factor for child development, especially if he/she has a disability. Learning disabilities involve the interaction between the individual's impairments and the barriers in his/her environments. Both domestic and international education policies draw attention on comprehensive development particularly regarding most vulnerable individuals; ensure their full participation in society and the caregiving role. Existing needs were identified and an intervention plan was designed through a psychological assessment. An ecosystem approach was taken to examine the aggressive behavior against a girl with learning difficulties within her family and school environments. A

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

E-mail: roquehp@yahoo.com.mx

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación FESZ/PSIC/097/15. UNAM Julio - Diciembre 2016, Año.6, No.12, pp. 1-17.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

student, the victim's mother and her teacher had a voluntary participation. A case study was taken as research method; a combined, transversal design was applied, consisting of two phases; both formal and informal instruments were administered. Phase 1. The girl was identified as having reading/writing difficulties, an average IQ, and cognitive and socio-affective difficulties. Phase 2. The girl was openly an aggression victim both at her family and school environments, and this was associated with her learning difficulties. In addition, she internally felt that she deserved it. The conclusion is that the aggression has multiple sources that should be identified and dealt with in a timely manner; and it also creates a barrier for development, learning and involvement.

Keywords: Aggression, ecosystem approach, child psychological assessment, disability, case study, exclusion.

El desarrollo infantil es un proceso de adaptación o ajuste continuos entre el niño que está cambiando (con características genéticas, de maduración biológica y sociales) y las personas, objetos y condiciones que son características del ambiente (familiar, escolar, comunitario y social) que lo rodea y con el que interactúa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2014; Gargiulo, 2012). De esta forma el desarrollo no sucede en el vacío, sino que es producto de transacciones continuas entre el individuo activo en crecimiento y sus ambientes cambiantes (físicos, sociales y culturales) en los cuales funciona (Breakwell, 2009; Bronfenbrenner, 2005). Se sostiene también, que existe una influencia e interacción constante entre las áreas del desarrollo de las personas (entre ellas la motriz, socioafectiva, intelectual/cognitiva, conductual y del lenguaje), por lo que se busca conocer qué elementos intervienen y cómo se relacionan para originar un resultado determinado (Bronfenbrenner, 2005); en este sentido, el estudio de los factores que favorecen o no el desarrollo de las personas y de sus ambientes, juega un papel determinante.

La agresión es un factor de riesgo para el desarrollo (Collell y Escudé, 2004; Papalia, Feldman y Martorell, 2012) y una limitante para la inclusión de los niños, esto es, para su participación plena y efectiva en la sociedad (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2014) máxime cuando éstos presentan discapacidad. La agresión, como el comportamiento dirigido a dañar física o psicológicamente a otros (American Psychological Association, 2015) ha sido reconocida como un problema de salud pública en el mundo, por lo que se precisa generar conocimientos, desarrollar habilidades y apoyar a los sistemas que se

dirigen a su prevención y atención (World Health Organization ,WHO, 2013). La agresión no es un constructo acabado, es multidimensional y multiparadigmático. Las modalidades en que puede presentarse la agresión son diversas; a partir de la relación interpersonal que existe (Crick, Casas y Nelson, 2002), se apunta la directa/abierta (confrontación abierta entre el agresor y agredido mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad) y la indirecta/relacional (conductas que hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales, rumores, mantenimiento de secretos, silencio, hacer que a otros no les agrade alguien, avergonzarlo, rechazarlo, excluirlo). Otra clasificación de la agresión a partir de su modalidad y naturaleza, distingue principalmente entre agresión física, verbal y social (Wolfe, Copeland, Angold y Costello, 2013).

A partir de las teorías que explican la agresión, se identifica que los factores que la desencadenan, tienen que ver con aspectos del individuo (biológicos, instintos/impulsos internos, cognitivos, socioafectivos, de aprendizaje, etc.) y del ambiente en general, momento en que desde diversos enfoques, se destaca al familiar y al escolar. Desde un enfoque ecosistémico y de acuerdo con Bronfenbrenner (2005) la agresión no reside en el niño o en el sistema (familiar, escolar, comunitario), sino que es resultado de transacciones recíprocas y dinámicas entre ellos. De ahí que su estudio, debe considerar diversos niveles (Bronfenbrenner, 2005): el ontosistema (las características de la persona misma); el microsistema o contexto inmediato en que se desarrolla el individuo (la familia, la escuela); el mesosistema o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones entre éstos; y el exosistema, que incluye los sistemas de apoyo externo, ambiente comunitario y social donde puede existir el apoyo afectivo e instrumental por parte de pares y de adultos relevantes para la persona.

La agresión por tanto, también es un constructo multicausal. Lucio (2012) y Wolfe et al. (2013) identificaron la falta de habilidades sociales, en niños agredidos por: a) ser ansiosos, inseguros, sensibles, callados, con baja autoestima y tendencia a culparse de las dificultades; b) ser muy activos, comportarse con torpeza social y molestar a los compañeros, lo que favorece actitudes de rechazo; c) ser sobreprotegidos y no haber tenido experiencias previas de confrontación, por lo que no saben afrontar situaciones de abuso ni defender sus derechos; d) mantener buenas relaciones con el profesorado y ser

sensibles a las tareas académicas, pero no poseer las habilidades sociales y afectivas necesarias para eludir a los agresores; y e) presentar alguna diferencia respecto las “normas” implícitas o explícitas del grupo, como apariencia física, estilo del vestir, comportamiento o ideas, discapacidad, pertenecer a un grupo social diferente o a veces por un pequeño rasgo diferencial (usar lentes, tener las orejas grandes, estar muy delgado, etc.).

La discapacidad como causal de la agresión, resulta de la interacción entre las limitaciones de funcionamiento de la persona y las barreras existentes en los ambientes o sistemas (familiar, escolar, social) en los cuales interactúa. Las barreras por tanto, son los obstáculos que limitan el acceso, el logro o el desempeño de roles y que originan una desventaja sustancial para el desarrollo y para funcionar en la sociedad (Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, 2009; Department of Education, 2016; WHO, 2016). De ahí que la discapacidad, debe ser considerada a la luz del contexto ambiental, los factores personales y la necesidad de apoyos individualizados (OMS, 2014). La discapacidad por tanto, implica problemas de funcionamiento, para realizar una actividad del modo en que se considera normal para un ser humano, por lo que se busca la transformación de los centros educativos para que a todos los niños se les proporcionen las mismas oportunidades de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2010). En la educación básica de México, la discapacidad es una de las causas más comunes de discriminación entre el alumnado: la exclusión escolar, social y educativa de los niños con discapacidad, es una forma de agresión social (Secretaría de Educación Pública – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, SEP-UNICEF, 2010).

La discapacidad, puede estar relacionada con aspectos intelectuales, motores, sensoriales, de aprendizaje, etc. Los alumnos con problemas de aprendizaje (PA) conforman un grupo heterogéneo (Mercer, 2006) y es una de las categorías de atención de la educación especial, debido a que los individuos pese a su inteligencia normal presentan deficiencias en su funcionamiento cognitivo que se reflejan en el aprendizaje (Gargiulo, 2012). Existe una serie de componentes comunes en las definiciones de los PA, como: coeficiente intelectual dentro del rango normal; problemas en procesos cognitivos; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real; dificultad para aprender en una o más áreas

académicas, para abordar contenidos y para adquirir y aplicar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y/o cálculo (Gargiulo, 2012; SEP, 2006). En México, hasta 1997 la categoría de PA ocupó el primer lugar de atención por los servicios de educación especial y a partir de 1998 (SEP, 2010) es incluida en la categoría de “sin discapacidad” junto con otros problemas como conducta, lenguaje y autismo; es por ello, que la población diagnosticada y atendida específicamente con PA, es actualmente desconocida. Bajo este marco, cobran importancia los diferentes escenarios en los que se desenvuelve un niño con PA, ya que tanto el proceso de desarrollo como de aprendizaje implican cambios en las características del individuo y a su vez, modificaciones en los contextos o escenarios en los que se desarrolla (Al-Yagon, 2011; Bronfenbrenner, 2005). Diversas políticas educativas nacionales e internacionales (Organización de las Naciones Unidas, 2006; SEP, 2013; UNESCO, 2002), subrayan la atención al desarrollo integral sobre todo de los más vulnerables—entre ellos los niños, máxime si habitan en comunidades desventajadas económicamente y/o presentan alguna discapacidad--, además de asegurar su participación plena en la sociedad y el papel cuidador. En este sentido, el cuidador en la familia (principalmente la madre o tutora) y en la escuela (el docente), deben promover la autonomía del niño y otorgar atención a sus necesidades y asistencia a aquellos que dependen del cuidador (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2009).

Para proporcionar la atención adecuada y oportuna, se precisa de la evaluación psicológica, como una forma de entender a los niños para tomar decisiones informadas, proceso en que se analiza tanto el ambiente como elemento en que los niños interactúan, como las respuestas de éstos en dicha interacción (Sattler, 2012); la evaluación, es fundamental para los alumnos en edad escolar, ya que al considerar las causas internas, los determinantes ambientales y las interacciones entre ambos, es posible clarificar y fundamentar el problema a intervenir (Adelman y Taylor, 2010; Breakwell, 2009). A partir de ello, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar desde un enfoque ecosistémico, la agresión ejercida hacia una niña con problemas de aprendizaje en los contextos escolar y familiar, que apoye la intervención educativa y el conocimiento acerca de este constructo. Con tal fin, se realizó un estudio mixto, exploratorio y transversal en dos fases.

## Fase I. Diagnóstico de problemas de aprendizaje

### Método

#### Contexto y Escenario

Se trabajó en una escuela primaria pública regular federal, ubicada en una comunidad urbana de alta marginación de Nezahualcóyotl, estado de México (Consejo Nacional de Población, 2015).

#### Participantes

Participaron de forma voluntaria:

- Una alumna con 7 años 6 meses de edad, quien cursaba 2º grado y no había repetido ninguno. Cursó dos años el preescolar.
- La madre de la menor con 24 años de edad y secundaria terminada; se dedicaba al hogar y tenía dos hijos además de la niña (uno de 2 años y otro de 2 meses); y vivía en unión libre con el padre biológico de sus tres hijos en casa de su suegra.

El muestreo fue no probabilístico intencional.

#### Instrumentos

Los instrumentos utilizados con la niña, fueron:

- Escala de Inteligencia WISC-IV (Wechsler, 2007). Incluye 10 subpruebas esenciales y 5 suplementarias, distribuidas en cuatro dominios cognitivos: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. La confiabilidad de las subpruebas va de .79 (búsqueda de símbolos y registros) a .90 (sucesión de números y letras). Los coeficientes de confiabilidad para las escalas compuestas van de .88 (Velocidad de procesamiento) a .97 (Escala total).
- Método de evaluación de la percepción visual de Frostig, DTVP-2 (Hammill, Pearson y Voress, 1995). Consiste de ocho subpruebas que miden tanto la integración visomotora como la percepción visual: coordinación ojo-mano, posición en el espacio, copia, figura-fondo, relaciones espaciales, cierre visual, velocidad visomotora y constancia de forma. Las confiabilidades de consistencia interna para todas las subpruebas exceden .80.
- Examen de articulación de sonidos en español (Melgar de González, 2007). La prueba mide el adelanto en la articulación en 17 consonantes aisladas, 12 mezclas de consonantes y 6 diptongos, situados en una posición inicial, media y final conforme se

encuentran en el idioma español. La prueba tiene un 90% de control en cada nivel de edad y fue diseñada y actualizada con población mexicana.

- Pruebas grafoproyectivas; dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976) y de la familia (Corman 1967).
- Expediente escolar, pruebas informales de lectoescritura (copia, dictado), cuadernos y calificaciones oficiales del actual ciclo escolar.

Con la madre, se empleó la historia clínica y con ambas participantes, guías de entrevista semiestructuradas y bitácora.

#### *Procedimiento*

Se contó con el consentimiento informado del personal directivo y de las participantes; la aplicación de los instrumentos fue individual y dentro de las instalaciones de la escuela. Los resultados se organizaron por áreas de desarrollo de la menor.

#### **Resultados**

Se diagnosticó la presencia de PA en lectoescritura en la niña; los principales resultados fueron:

1. *Inteligencia y procesos cognitivos.* La menor obtuvo una Escala Total de inteligencia de 92, con un intervalo de confianza de 87-97, que equivale a la categoría de promedio; mostró una ejecución dentro del promedio en los índices de comprensión verbal (100), velocidad de procesamiento (97) y memoria de trabajo (94), lo que refiere a una adecuada capacidad para la formación de conceptos verbales y razonamiento verbal, un adecuado razonamiento a partir de la conservación de los recursos cognitivos y empleo adecuado de la memoria de trabajo. Sin embargo, presentó bajas puntuaciones en el índice de razonamiento perceptual (86-Promedio Bajo), con un desempeño bajo en todas las subpruebas, lo que refiere a problemas en la discriminación visual, en la posibilidad de distinguir detalles significativos de los menos importantes, así como inapropiada ejecución en tareas que implican la conceptualización de material visual y de razonamiento espacial y visoconstructivo. Al valorar las subpruebas del índice de memoria de trabajo, se identificó un desempeño bajo en las tareas que implican una secuenciación mental compleja; de igual forma, el desempeño en las subpruebas de velocidad de procesamiento no fue homogéneo, las tareas de velocidad visomotora y de rastreo visual con límites de tiempo, indican lentitud en la realización de actividades visomotoras o rastreos visoespaciales.
2. *Lenguaje oral (articulación).* Problemas con: /r/ fuerte, débil y mezclas (/kr/, /dr/, /fr/, /gr/, /pr/, /tr/), lo que implica un retraso de un año en su adquisición, a

partir de lo esperado para su edad. Problemas mayores en lenguaje expresivo que en receptivo.

3. *Lectoescritura*. Dificultades en lectura y escritura (principalmente en el dictado y la escritura espontánea que los realiza muy lento), aunque mayores en esta última. Las principales dificultades en la escritura, incluyeron: falta de integración, no segmentación de palabras, omisión de conectores, falta de coordinación ojo-mano, problemas de ortografía, omisiones, sustituciones y adición de letras. Los problemas en la lectura, incluyeron falta de fluidez, y distorsión/omisión/sustitución/adición de sonidos. Falta de apoyo para el aprendizaje y problemas para realizar de forma completa las tareas en casa y escuela.
4. *Socioafectividad*. Sentimientos de abandono; desconfianza hacia los otros; timidez; baja autoestima y autoconcepto; rivalidad filial; desapego hacia la madre, a quien se percibe como "agresiva y mala". Se detectó presencia de agresión hacia la menor en casa y escuela.

## Fase II. Estudio sobre la agresión recibida

### Método

#### *Participantes*

Se contó con la participación voluntaria de:

- La alumna diagnosticada con PA y su madre, cuyas características fueron señaladas en la fase anterior.
- La docente responsable de grupo al cual asistía la niña: tenía 42 años, licenciatura en educación primaria y 15 años de servicio.

#### *Instrumentos*

Se emplearon fundamentalmente: guías de entrevista semiestructurada con todos los participantes y bitácora. Con la madre se ocupó además:

1. *Escala de Funcionamiento Familiar* (García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2006). Contiene 45 reactivos con valores propios mayores a 1, que explican el 56% de la varianza total; su consistencia interna global es de .853. Es un instrumento cerrado que utiliza una clasificación de cinco puntos tipo Likert (desde nunca hasta siempre), incluye instrucciones precisas sobre cómo contestarlo y se integra por cuatro factores (ambiente familiar positivo; hostilidad/evitación del

conflicto; mando/problemas en la expresión de sentimientos; cohesión/reglas) que permiten identificar un funcionamiento familiar positivo o negativo.

2. *Escala de Resiliencia Materna* (Roque, Acle y García, 2009). Es un instrumento cerrado que contiene 45 reactivos con valores propios mayores a 1 que explican el 50.19% de la varianza total; el alpha de Cronbach global es de .91. Utiliza una clasificación de cinco puntos tipo Likert, donde los grados de opinión van desde nunca hasta siempre acompañados de una escala pictórica. Incluye seis factores: uno para identificar a la autodeterminación como característica de resiliencia y cinco mediadores ambientales relacionados con ésta (desesperanza, falta de apoyo de la pareja, recursos limitados para satisfacer necesidades, fe espiritual y rechazar la responsabilidad personal).
3. *Escala de Estilos Parentales de Crianza* (García-Méndez, Rivera-Aragón y Reyes-Lagunes, 2014). Evalúa la percepción de los padres relacionada con la crianza de sus hijos; consta de 24 reactivos en una escala tipo Likert de seis puntos, que van de 1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo. Los 24 reactivos están divididos en cinco factores, con valores propios mayores a 1.0 que explican el 50.62% de la varianza, con un alpha de Cronbach global de .85. Los factores son: castigo, permisivo, emocional negativo, control conductual y cognición negativa.
4. *Escala sobre Inclusión. Versión padres* (UNESCO, 2002). Instrumento que incluye: datos de identificación; instrucciones sobre cómo contestarlo; 25 reactivos que utilizan una clasificación de tres puntos tipo Likert (completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo), así como una pregunta abierta para identificar tres cambios que al respondiente le gustaría se dieran en la escuela para educar a los niños que presentan dificultades. Los 25 reactivos corresponden a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Con la niña se empleó además la Escala sobre Acoso Escolar (Ángeles y Córdova, 2013). Instrumento de 54 reactivos validado con población mexicana, que emplea una clasificación de cinco puntos tipo Likert (siempre a nunca). Incluye 10 dimensiones: intimidación, amenaza, burla, violencia física, acoso, coartar, insultar, obligar a hacer cosas, amenaza con armas, y aislamiento. La confiabilidad por dimensión, se ubica entre .50 y .84.

#### *Procedimiento*

Como en la fase anterior, se contó con el consentimiento informado de los participantes y la aplicación de los instrumentos fue individual y dentro de la escuela. A partir de los resultados se conformaron tres categorías de análisis: 1) causas de la agresión que recibía la niña con problemas de aprendizaje en los contextos familiar y escolar; 2) modalidades

en que se presentó la agresión recibida; y 3) atribución que la niña hacía acerca de la agresión recibida.

## **Resultados**

### *1.- Causas de la agresión*

En general, se identificó que la niña recibía agresión en los contextos familiar y escolar. El principal motivo de agresión en los contextos familiar y escolar, se relacionó con las características de los problemas de aprendizaje de la niña, principalmente con sus dificultades en lectura, escritura, lenguaje y percepción.

En el contexto familiar, las causas de la agresión a la niña, se relacionaron con cuestiones relativas a la familia en sí, y a la madre de la menor:

*Familia.* Se destacó como motivo, la tensión originada por un funcionamiento familiar inadecuado, caracterizado por: a) un ambiente familiar negativo (falta de manifestaciones de afecto y respeto, así como lejanía física y emocional entre los miembros); b) hostilidad entre sus miembros (baja tolerancia para con los otros, donde prevalecía el antagonismo y el desvío de los problemas); c) problemas para expresar sentimientos (falta de claridad en las reglas a seguir, relacionadas con el comportamiento, tanto al interior como al exterior del grupo familiar y dificultad para demostrar sentimientos); y d) falta de cohesión/reglas (problemas tanto en el vínculo afectivo que prevalecía entre los miembros de la familia, como en los patrones de relación que marcaban los límites de las relaciones con los hijos).

*Madre.* Se identificó tensión relacionada con: a) estilo oscilante (autoritario-permisivo) para criar a la niña; b) sólo algunas veces era resiliente para satisfacer las necesidades de la menor; c) aceptaba verbalmente la responsabilidad personal acerca de su hija pero en la práctica no lo hacía; y d) percibía que los recursos internos y externos a la familia limitaban su atención. Existía además, falta de apoyo y desacuerdos con la pareja y algunas veces la madre percibía que la fe espiritual, la ayudaba a atender a su hija. A ello se suman sus problemas en autodeterminación, pues sólo en algunas ocasiones la madre tomaba decisiones por sí misma, se fijaba metas, intentaba lograrlas, evaluaba su ejecución y hacía los ajustes necesarios a partir de lo logrado para conseguir la atención adecuada de

su hija. Sin embargo, tendía a desesperarse, buscaba resultados y cambios rápidos en su hija y abandonar las acciones realizadas.

Otros motivos por los cuales la madre agredía a la niña, se relacionaron con: a) percibir a la niña como agresiva y que tomaba partido en los conflictos con el padre y la abuela paterna; b) reclamos del padre y hermanos por el mal comportamiento de la niña; c) que la menor no pronunciaba bien las palabras, no aprendía como otros niños y no obedecía. Un motivo más, fue el que la madre recibía 4 o 5 recados de la docente de grupo por semana, donde se le informaba que su hija: no se apuraba, se salía del salón, se levantaba de su asiento y no terminaba la tarea, por lo que se precisaba “dialogara con ella”; manifestó sentirse tensa por las constantes solicitudes de la escuela para participar, asistir y llevar a la menor a terapias, lo que impactaba en la inadecuada comunicación y relación existente con la escuela y docente de aula. Al respecto, para la madre era importante que la escuela fuera una comunidad inclusiva, donde existieran prácticas también inclusivas: ello, a partir de que no se sentía aceptada en la escuela; percibía que el personal no trataba con respeto a su hija, no se interesaba en ella ni trataba de integrarla, ni de que hiciera las cosas lo mejor posible; indicó que las clases no respondían a la forma de aprender de su hija y que se le aislaba.

En el contexto escolar, las causas de agresión hacia la alumna se identificaron tanto en la docente de grupo como en los pares:

*En la docente:* a) percibía a la niña como agresiva; b) diferencias en la forma y ritmo de aprendizaje respecto al grupo, lo que implicaba una tarea más para ella, el otorgar atención individualizada, además de no saber cómo enseñarle; c) desinterés en el aprendizaje e inclusión de la alumna, por no cumplir con las tareas, actividades escolares y faltar mucho durante el ciclo escolar; d) que la madre no apoyaba el aprendizaje de la menor ni respondía a sus recados; y e) inadecuada comunicación e interacción con la madre. *En la docente de aula y pares,* se destaca: a) retraso en el lenguaje oral de la menor, “hablar diferente a los otros” y que “no se le entiende”; b) ritmo de aprendizaje más lento en la realización de actividades de lectura, escritura y en general en su aprendizaje.

## 2.- Modalidades de la agresión

En ambos contextos, la agresión fue tanto abierta como relacional y una misma persona, podía ejercer diversas formas de agresión hacia la niña.

*En la familia.* Existió agresión física, verbal y relacional hacia la menor, castigo físico como una práctica aceptada en la disciplina parental y el ser excluido de las actividades de la familia. Agresión abierta por parte de: a) la madre y el hermano de dos años por medio de golpes, rechazo, gritos; b) de la madre, por medio del control a través de señas; y c) del mismo hermano, con pellizcos, mordidas, jalones de cabello y destrucción de la propiedad. Existió además, agresión relacional: a) por parte de la madre, al no dejar a los hermanos convivir con la niña o no dejarla jugar con sus pares; y b) por el hermano de dos años, al excluirla de las actividades. Por parte de la madre, existió además, negligencia para llevarla a los servicios educativos y de salud.

*En la escuela.* Pese a que la alumna estaba integrada a un aula regular, no era incluida en todas las actividades, como visitas a lugares fuera de la escuela, festivales, lectura de cuentos, etc. Existió agresión abierta y relacional por parte de la docente de grupo, al castigarla, gritarle, regañarla, avergonzarla, y hacer que uno o varios días no asistiera a la escuela, lo que la docente llamaba "descansarla". No propiciaba la inclusión de la menor en todas las actividades del aula (e.g. participación en trabajos en equipos, contenidos del currículo, aprendizaje colaborativo). Por su parte, la agresión identificada por parte de los pares, incluyó también la directa e indirecta: golpearla, molestarla y quitarle/esconderle sus pertenencias (cuadernos, lápices). Además se identificó agresión relacional: por la docente (exclusión); y por los pares (dispersión de rumores; burlas; no dejarla participar, no jugar con ella).

## 3.- Atribución de la agresión recibida

En general y con respecto a la agresión recibida en la familia y en la escuela, la niña la aceptaba y justificaba, atribuyéndola a causas internas: "no sé hablar bien", "ni escribir bien", "como no sé, no me dejan trabajar", "es que me tardo mucho en las sumas", "yo no puedo los otros sí", "como me tardo, no me dejan platicar", "se me olvida cómo hacer letras", "no me fijo cómo van". En otras ocasiones, la agresión de la madre, la justificaba a partir de que ella misma ocasionaba problemas entre sus padres, por portarse mal o no

aprender. En ambos casos, la menor atribuía las causas de la agresión, a cuestiones propias, relativas a los problemas de aprendizaje que presentaba impactados por procesos cognitivos como la memoria y percepción. Cabe mencionar, que la agresión recibida y los problemas que presentaba la menor, se relacionaban con problemas de sueño, enfermedades constantes (gripa, tos) y falta de aire; esto último, relacionado sobre todo a las situaciones con su madre que percibía como “amenazantes”, como “cuando veo que ya me va a pegar”.

### **Discusión y conclusiones**

En este estudio, la estrategia de investigación estudio de caso, permitió aportar evidencia de aspectos relativos a la práctica con alumnos excepcionales (Horner, Carr, Halle, Mcgee, Odom y Wolery, 2005). Ello a partir de que los datos se organizaron y se analizaron centrándose en el individuo, donde el objetivo no fue hacer generalizaciones, sino obtener conclusiones de una práctica específica (Tankersley, Harjusola-Webb y Landrum, 2008) esto es, establecer una práctica basada en evidencia.

En la primera fase del presente trabajo, se confirma la presencia de discapacidad relacionada con el aprendizaje en la niña. Las características identificadas en ella, remiten a una serie de componentes comunes en las definiciones de los PA, como: coeficiente intelectual dentro del rango normal; problemas en procesos cognitivos; dificultad para aprender en una o más áreas académicas, para abordar contenidos y para adquirir y aplicar habilidades de habla, lectura y escritura (Gargiulo, 2012; Patton et al., 2009; SEP, 2006). Dichos aspectos, se vinculan tanto en el contexto familiar como en el escolar, con las principales causas de la agresión directa y/o relacional dirigida por la madre, hermanos, docente de aula y compañeros hacia la menor. De igual forma, la atribución causal de la agresión que la niña presentó, se relaciona con los propios problemas de funcionamiento que presenta y percibe tener, sobre todo al leer, escribir y hablar. Al respecto y para Lucio (2012) cualquier víctima de agresión, presenta sentimientos predominantemente de miedo y ansiedad, aunque hay matices: cuando la agresión se atribuye a causas externas (falta de supervisión del profesorado, chicos malos que perjudican, etc.) no afecta tanto a la autoestima como cuando se atribuye a causas internas (“soy débil”, “soy cobarde”, “no me sé defender”). Por tanto, es fundamental considerar la interacción de variables personales

y ambientales, ya que contribuyen al entendimiento de las características de una persona (Adelman y Taylor, 2010).

Lo anterior da cuenta de que la agresión es multicausal y que se relaciona con aspectos de la persona agredida y de quien(es) agrede(n), lo que apoya los señalamientos en cuanto a que la evaluación debe incluir tanto a los niños con discapacidades como a sus ambientes y en ellos, a las personas que los conforman (Sattler, 2012). A lo que se suma que los motivos de la agresión, pueden o no relacionarse directamente con la persona agredida; en el presente estudio, la docente agredía a la menor porque su madre no apoyaba su aprendizaje y la madre agredía a su hija porque la docente le enviaba múltiples recados y la instaba a apoyarla por sus problemas en lectoescritura. Por tanto, al estudiar la agresión deben considerarse: las características de la persona; los contextos inmediatos en los cuales se desarrolla (familia y escuela); y las relaciones existentes entre éstos. Los beneficios de una relación colaborativa casa-escuela son reconocidos, máxime ante el proceso de inclusión, que busca desarrollar las escuelas--personal, padres y alumnos--, reestructurar su cultura, políticas y prácticas en pro de atender a la diversidad y eliminar las barreras que obstaculizan la participación (UNESCO, 2002); no obstante en México, las culturas y prácticas educativas aún están lejos de lograr este objetivo, siendo la agresión, una barrera importante para el aprendizaje y la participación, como pudo constatarse en el caso estudiado.

La identificación oportuna de las causas, modalidades de la agresión y la atribución que el niño haga sobre ésta – máxime cuando presenta discapacidad--, son básicas para el diseño de programas de intervención y su instrumentación en casa y escuela. Ello, subraya el papel de la evaluación psicológica (Sattler, 2012) para determinar primero la presencia de problemas de funcionamiento en las áreas de desarrollo de los alumnos, así como los aspectos relacionados con la agresión, que sustenten la instrumentación de medidas de intervención para promover los factores positivos y contribuir a erradicar los negativos. La necesidad de realizar investigaciones en torno a la agresión – máxime cuando se dirige a alumnos con discapacidad--, no han proporcionado todavía un marco interpretativo para el diseño de intervenciones exitosas (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009); sin embargo para la OMS (2014) se precisa apoyar la realización de investigación que busque

identificar sus causas no sólo en la persona misma y las consecuencias, así como otorgar el apoyo a quienes agreden y son agredidos, ello para prevenir ulteriores complicaciones.

Para Jones et al. (2014) la agresión es un problema grave que afecta a los menores con discapacidad, por lo que deberían considerarse como un grupo de alto riesgo en el que es fundamental detectar los casos de agresión; agregaron Jones et al., que es urgente subsanar la carencia en la investigación referida a este problema en los países de ingresos medianos y bajos--como México--, que por lo general presentan unos índices poblacionales de discapacidad elevados. Hay que tener presente que, la agresión es una forma de exclusión y la discapacidad, es una causa de ésta.

### Referencias

- Adelman, H. & Taylor, L. (2010). Creating successful school systems requires addressing barriers to learning and teaching. *The Duffy Reports*, 15(3), 1-11.
- Al-Yagon, M. (2011). Father's coping resources and children's socioemotional adjustment among children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (491), 490-507.
- American Psychological Association. (2015). *Dictionary of Psychology*. USA: Author.
- Ángeles, E. C. E. y Córdova, M. E. E. (2013). *Factores que influyen en los jóvenes de secundaria para que se genere una situación de bullying* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). UNAM, FES Zaragoza, México.
- Breakwell, G. (2009). *The psychology of risk*. USA: Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. USA: SAGE.
- Collell, J. & Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). *La medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas*. Santiago de Chile
- Consejo Nacional de Población. (2015). *Índice de marginación por localidad, 2015*. México: Autor.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. (2009). *Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad 2009-2012*. México: Secretaría de Salud - Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Argentina: Kapelusz.

- Crick, N. R., Casas, R. & Nelson, C. (2002). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Department of Education. (2016). *Individuals with Disabilities Education Act*. Disponible en <http://www.idea.ed.gov>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Promoting the rights of children with disabilities*. Italia: Author.
- García-Méndez, M., Rivera, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2 (22), 91-110.
- García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S. y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141. doi: 10.14718/ACP.2014.17.2.14
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thompson Learning.
- Hammill, D. D., Pearson, N. A. y Voress, J. K. (2004). *Método de evaluación de la percepción visual de Frostig*. México: Manual Moderno.
- Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 165-179.
- Jones, L., Bellis, M., Wood, S., Hughes, K. McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, Ch. y Shakespeare, T. (2014). *Enfoque: violencia contra los niños y niñas con discapacidad*. Inglaterra-París: Universidad John Moores, Liverpool – OMS.
- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Argentina: Guadalupe.
- Lucio, L. L. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.
- Melgar de González, M. (2010). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Mercer, C. D. (2006). *Dificultades de aprendizaje. Vol. 1*. España: CEAC.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Escala sobre Inclusión para padres*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Informe de seguimiento de la educación para todos. Llegar a los marginados*. Francia: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

- Patton, R.J., Payne, S. J., Kaufman, M. J., Brown, B. G. y Payne, A. R. (2009). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W. y Malaver, S. C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes expectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-172.
- Roque, M. P., Acle, G. y García, M. (2009). Escala de resiliencia materna: un estudio de validación en una muestra de madres con niños especiales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1 (27), 107-132.
- Sattler, J. M. (2012). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos. Volumen I*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Atención educativa de alumnos con problemas de aprendizaje. Licenciatura en educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, Ciclo escolar 2009-2010*. Disponible en [http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2009_2010.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S. & Landrum, T. J. (2008). Using single subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90.
- Wechsler, D. (2007). *Escala Wechsler de inteligencia para niños IV (WISC-IV)*. Versión estandarizada. México: Manual Moderno.
- Wolfe, D., Copeland, W., Angold, A. & Costello, J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, crime and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970. doi: 10.1177/0956797613481608
- World Health Organization. (2013). *Violence and injury prevention*. Disponible en [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/disability/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/disability/en/)
- World Health Organization. (2016). *Disability*. Paris: Author.

## Relación entre Percepción de Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico

Ma. del Refugio Cuevas Martínez y Alfonso Sergio Correa Reyes <sup>1</sup>

**Resumen:** El propósito del presente estudio fue describir la relación que existe entre la percepción de bienestar psicológico y el aprovechamiento escolar, en 88 estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM, con edades comprendidas en el rango de 18 a 23 años. El instrumento utilizado fue la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) y para valorar el rendimiento escolar se utilizó el promedio obtenido en el semestre anterior. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los diversos grupos, sin embargo el grupo con 9 de promedio muestra una tendencia a percibirse con un mayor bienestar psicológico. A partir de estos resultados, no es posible establecer una relación causal entre ambas variables, es decir, se desconoce si el aprovechamiento escolar influye sobre el bienestar psicológico o viceversa.

Palabras clave: Bienestar Psicológico, Bienestar Subjetivo, Rendimiento Académico, Educación Superior, Percepción.

**Abstract** The purpose of this study was to describe the relationship between the perception of Psychological Well-Being and academic performance in 88 Psychology students of FES Zaragoza, UNAM, aged in the range of 18 to 23 years. The instrument used was the Ryff Scale of Psychological Well-Being (1989) and to assess student achievement the average obtained in the previous semester was used. The results showed no statistically significant differences between the various groups, but the group which average was 9 shows a tendency to perceive them with greater Psychological Well-Being. From these results, it is not possible to establish a causal relationship between the two variables, i.e., it is unknown whether student achievement influences psychological well-being or vice versa.

Keywords: Psychological Well-Being, Subjective Well-Being, Academic Performance, Higher Education, Perception.

Una de las tareas más relevantes en el desarrollo de la labor docente es conocer cuáles son los determinantes que facilitan u obstaculizan el desempeño de los estudiantes y que puede repercutir en un mejor aprovechamiento en su paso por las aulas universitarias y en su rendimiento académico.

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

*E-mail:* cuquicuevas@gmail.com

Julio – Diciembre 2016, Año. 6, No. 12, pp. 18-27.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

Desde el punto de vista de diversos investigadores, el desempeño escolar se concibe de naturaleza multifactorial (Edel, 2003), debido a que está determinado por diversas variables tales como: las de corte biológico (Uzcátegui, Martínez, Méndez y Pantoja, 2007), las físicas (Iglesias, 2006), las afectivo-motivacionales (Jadue, 2002), las socio-familiares (Ceballos, 2006) y las educativas (Cuevas, 2004).

Por otra parte, el rendimiento académico ha sido utilizado para valorar la calidad educativa en la enseñanza superior y el logro de los estudiantes en las tareas académicas. Este aspecto se mide usualmente mediante las calificaciones obtenidas, desde una perspectiva cuantitativa (Pérez-Luño, Ramón-Jerónimo y Sánchez-Vázquez, 2000). Las notas obtenidas, se han utilizado como un indicador que certifica el logro alcanzado y son un indicador preciso y accesible para valorar dicha variable (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004), la cual hace referencia a la evaluación del estudiante en el ámbito escolar. Se puede decir que un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene buenas calificaciones en los exámenes que le han sido aplicados a lo largo de su carrera estudiantil y por tanto se concibe como la medida de las capacidades de un alumno. Cuando un alumno tiene un buen rendimiento académico proyecta que ha obtenido conocimientos y aprendizajes significativos a lo largo de su formación educativa (Becerril, 2015).

En este orden de ideas, Salanova, Martínez, Llorens y Grau (2005) proponen analizar los aspectos que influyen en la calidad de la enseñanza así como en el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, a fin de elaborar estrategias de intervención para la optimización de la calidad del aprendizaje, que evalúen y resuelvan los principales “obstáculos” y “facilitadores” del trabajo del estudiante. Los obstáculos más señalados por los mismos estudiantes son: realizar demasiadas tareas, horarios, muchos créditos, y ansiedad ante los exámenes. Mientras que los facilitadores que más mencionaron los estudiantes fueron: servicio de biblioteca, compañerismo, apoyo por parte de la familia y amigos, motivación y recibir becas. Estos autores (Salanova, Martínez, Llorens y Grau, 2005) han encontrado que a mayor percepción de obstáculos en el estudio, más agotamiento, más “cinismo”, menos eficacia en los estudios, mayor propensión al abandono, menos vigor y dedicación, así como menos compromiso con la Universidad, menos auto eficacia y satisfacción y menos felicidad, relacionada con los estudios. Por otro lado a mayor percepción de facilitadores en el estudio, se producen menores niveles de

“cinismo”, mayor eficacia en los estudios, mayor percepción de felicidad, mayor compromiso con la Universidad y mayor satisfacción. Lo anteriormente expuesto produce una tendencia menor a abandonar los estudios. Lo que pone de manifiesto la importancia de neutralizar los obstáculos y potencializar los facilitadores para, de esta forma, elevar los niveles de bienestar psicológico entre los estudiantes.

Se han utilizado, como otras variables predictivas del rendimiento académico, conceptos como auto concepto, desadaptación escolar y personalidad. Algunos estudios (Clemente, Hernández y Doménech, 1999) han mostrado que el mejor predictor del rendimiento académico es la valoración de los alumnos, realizada por el profesor, especialmente el llamado factor de capacidad intelectual.

Se ha observado que factores como la confianza en sí mismo, la timidez, la ansiedad, el sentimiento de eficacia, la autoestima (Frydenberg y Lewis, 1996) y el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000) se relacionan con un conjunto de acciones y cogniciones que capacitan a los alumnos para tolerar, evitar o minimizar los efectos negativos, producidos por un evento estresante (Plancherel y Bolognini, 1995), lo que facilitaría sus estudios y podría incrementar su rendimiento académico.

Por otra parte, es importante mencionar que existen determinados períodos durante la vida de un individuo que pueden resultar críticos, pero que son relativamente comunes para la mayoría de los seres humanos (Keegan, 2007) y que, en ocasiones, pueden convertirse en un obstáculo para el desarrollo armónico de la persona. Iniciar estudios universitarios constituye uno de estos momentos críticos para la mayoría de los jóvenes, independientemente de que lo evalúen como una experiencia positiva o negativa ya que, entre otras cosas, constituye un momento de cambio, transición e incorporación a una etapa por demás diferente a cualquiera otra en la que se hubieran encontrado. Representa su ingreso a un nuevo entorno académico y social y es en él que muchos estudiantes pueden experimentar ansiedad (Medrano y Olaz, 2008), lo que podría degenerar en problemas en su rendimiento académico, incremento en el ausentismo, deserción o incluso caer en adicciones.

Existen una gran cantidad de estudios que han evaluado las causas de la deserción de los estudiantes así como de los factores que favorecen un buen rendimiento escolar. El interés

en esta temática está relacionado con el incremento en el número de casos de estudiantes con problemas, lo que redundará en los altos costos económicos y sociales vinculados a ellos. De hecho, estudios realizados en nuestro país estiman que sólo un 17% de los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria finaliza sus estudios, mientras que un 72% abandona los estudios universitarios y un 11% aún continúa estudiando (Goldenhersch, Coria, Chiavassa, Moughty y Saino, 2006).

En esta búsqueda de los facilitadores y obstaculizadores del rendimiento académico, se ha estudiado la percepción de Bienestar Psicológico desde diversas áreas y en particular desde la óptica de la Psicología Positiva, ya que esta perspectiva permite aproximarnos al campo de la prevención, en contraposición a los abordajes tradicionales cuyo énfasis se han centrado en lo patológico o el malestar, descuidando los efectos que, sobre el funcionamiento psicológico personal, tienen la percepción del bienestar y la felicidad (Ryff y Keyes citado en Marqueza y Mariela, 2005).

Para Diener (1994), existen tres características que definen el bienestar psicológico: a) la subjetividad, b) presencia de indicadores positivos y ausencia de indicadores negativos y c) una valoración global de la vida. Un alto bienestar depende de una apreciación positiva de la vida, que perdure a lo largo del tiempo, mientras que un bajo bienestar depende del desajuste entre expectativas y logros.

Por otra parte, para el estudio del Bienestar Psicológico, en las condiciones de conflicto actual, se tiene que investigar la forma en cómo se entiende éste y definir los factores que contribuyen a su construcción. Motivo por el cual el bienestar psicológico puede ser definido en relación con los conceptos de felicidad, calidad de vida y salud mental, así como con las distintas variables personales y contextuales asociadas a ellos.

Los conceptos asociados con bienestar y felicidad se relacionan íntimamente con los conceptos de salud, trabajo satisfactorio, vida amorosa afectiva y familiar, amistad, posibilidad para desarrollar aficiones, buena situación económica y bienestar psicológico y emocional (Sánchez-Cánovas, 1998).

En este orden de ideas, Velázquez y cols. (2008) llevaron a cabo una investigación a fin de determinar la relación que existe entre bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios, indicando que existe una relación positiva significativa entre

estas dos variables, tanto en género como en la comparación por las facultades bajo estudio (Medicina, Derecho y Educación, Matemáticas y Administración), mientras que esta relación es significativa positiva en los jóvenes y adultos, no así en los adolescentes.

A fin de contar con una perspectiva más completa en relación a esta problemática, es muy importante evaluar el papel que juega el sistema de creencias del estudiante y que es una de las principales aportaciones de la Psicología Cognitiva (Woolfolk, 2006). Tal como explica Caballo (1998), el gran poder explicativo y predictivo que tienen los factores cognitivos se debe a que las conductas, las emociones y las cogniciones funcionan como fenómenos interdependientes. Por ello los cambios a nivel cognitivo repercuten en el estado de ánimo de la persona y en su conducta observable. En efecto, los patrones de conductas disfuncionales y las reacciones emocionales excesivas o deficientes no provienen de la situación objetiva, sino de las creencias e interpretaciones que hacemos sobre dicha situación (Riso, 2009).

Es en este contexto en el que se plantea la siguiente investigación, que tiene como objetivo describir la relación que existe entre la percepción de Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico. Se propone como hipótesis de trabajo que los estudiantes que tengan un promedio más alto en sus calificaciones, mostrarán también una calificación mayor en su percepción de bienestar psicológico.

### **Método**

*Participantes:* 88 estudiantes de la carrera de Psicología, seleccionados mediante muestreo intencional accidental.

*Instrumentos:* Escala de Bienestar Psicológico (EBP) (Ryff, 1989).

*Variable independiente:* Rendimiento académico, medido por el promedio en las calificaciones de las actividades instruccionales, cursadas en el semestre inmediatamente anterior y reportado por los participantes.

*Variable Dependiente:* Puntaje obtenido en la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989).

*Escenario:* El instrumento se aplicó, en las aulas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

*Procedimiento:* Los estudiantes fueron informados de que los cuestionarios eran parte de una investigación, se les especificaron los objetivos y se les dijo que su participación era voluntaria. Se entregaron los cuestionarios a los participantes indicándoles que leyeran cuidadosamente, que no había respuestas buenas ni malas y que respondieran lo más verídicamente posible. No hubo restricción de tiempo. Durante todo el proceso se contó con la presencia de personal capacitado para responder a las dudas que se presentaron.

**Resultados**

El rendimiento académico se clasificó en cuatro rangos y el número de estudiantes comprendidos en cada uno de ellos fue el siguiente: dos estudiantes reportaron un promedio de 7 en el período inmediatamente anterior (2% de la muestra), 18 estudiantes reportaron haber obtenido 8 de promedio (21%), en tanto que 54 estudiantes reportaron haber obtenido 9 (61%) y 14 estudiantes reportaron 10 (16%) (Ver tabla 1 y gráfica 1).

<b>Promedio de calificaciones</b>	7	8	9	10
<b>Número de estudiantes</b>	2	18	54	14

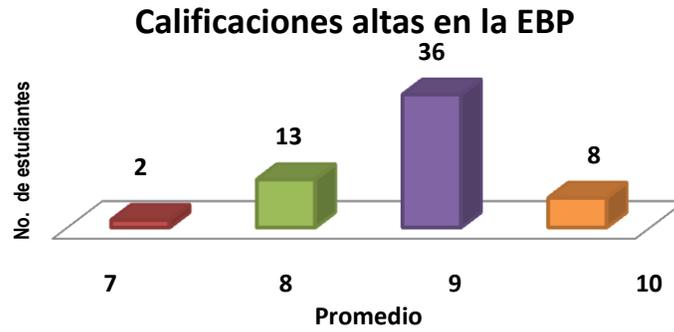
*Tabla 1: Frecuencia de los promedios de calificaciones obtenidos por los participantes.*



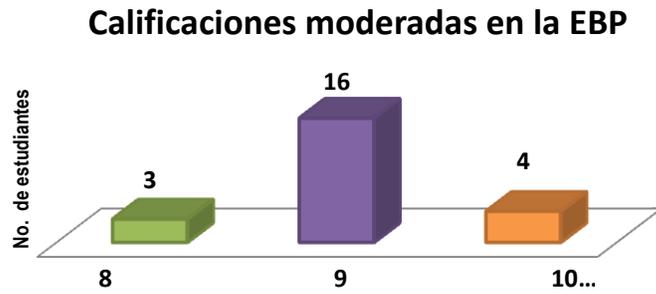
*Gráfica 1: Porcentaje de participantes en cada uno de los rangos por promedio.*

A partir de los resultados obtenidos se encontró que 2 estudiantes con promedio de 7, 13 con promedio de 8, 36 con promedio de 9 y 8 con promedio de 10, obtuvieron calificaciones altas en la EBP (Ver Gráfica 2). Por otra parte, 3 estudiantes con promedio de 8, 16 con promedio de 9 y 4 con promedio de 10, se ubicaron en el rango moderado en la

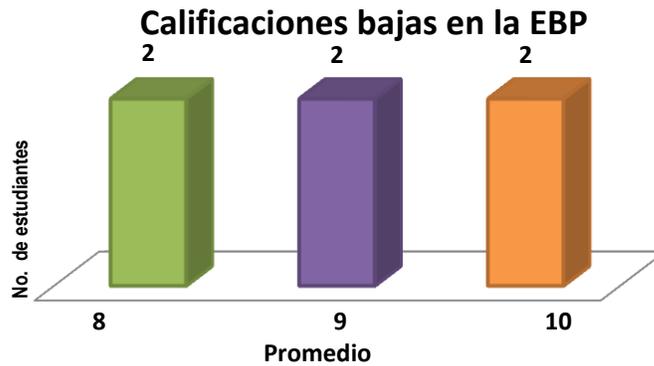
EBP (Ver Gráfica 3). Y 2 estudiantes con promedio de 8, 2 con promedio de 9 y 2 con promedio de 10, obtuvieron calificaciones bajas en la EBP (Ver Gráfica 4).



Gráfica 2: Número de estudiantes que obtuvieron calificaciones altas en la Escala de Bienestar Psicológico en relación con su promedio.



Gráfica 3: Número de estudiantes que obtuvieron calificaciones moderadas en la Escala de Bienestar Psicológico en relación con su promedio.



Gráfica 4: Número de estudiantes que obtuvieron calificaciones bajas en la Escala de Bienestar Psicológico en relación con su promedio.

## Discusión

La presente investigación estableció como hipótesis de trabajo que los estudiantes con un promedio más alto en sus calificaciones, mostrarían también una calificación mayor en su percepción de Bienestar Psicológico. Al analizar los datos obtenidos (utilizando el programa SPSS-22), mediante la prueba de Chi Cuadrada (Tabla de Contingencias) y Correlación Rho de Spearman, no se encontraron diferencias ni correlaciones estadísticamente significativas, por lo que se rechaza la hipótesis planteada, aunque sí se encontraron algunas tendencias, que se describen más adelante. Si bien los estudiantes que alcanzaron 10 de promedio no obtuvieron las calificaciones más altas en la EBP, si lo hicieron los que tenían promedio de 9.

Estos resultados podrían estar relacionados con la presión que representa obtener calificaciones más altas (10), sin embargo, debido a que no fue una variable que se evaluara, no es posible establecer esta conclusión en forma definitiva.

Así mismo, sería importante evaluar las características de personalidad de los estudiantes, relacionadas con la percepción de bienestar psicológico, a fin de explicar la calificación obtenida por los dos participantes con promedio de 7.

Otro elemento a considerar es el tamaño de la muestra, que sería conveniente ampliar con el objetivo de poder generalizar estos resultados. Así como la medición de otras variables relacionadas con el rendimiento académico, tales como la ansiedad generada en la vida escolar de los estudiantes.

A partir de estos resultados podemos decir que no es posible establecer una relación causal entre ambas variables evaluadas en el presente estudio, es decir, se desconoce si el aprovechamiento escolar influye sobre el bienestar psicológico o viceversa, datos confirmados por Velázquez y cols., en el 2008, quienes no encontraron una relación estadísticamente significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes.

## Referencias

- Aunola, K., Stattin, K. y Nurmi, J. E. (2000). Parenting Styles and Adolescents' Achievement Strategies. *Journal of Adolescence*. 23, 205 - 222.
- Becerril, A. (2015). *Influencia de la Motivación en el Rendimiento Académico*. (Tesis Licenciatura en Psicología Inédita). Universidad Latina, Morelos, México.
- Caballo, V. (1998). El entrenamiento en habilidades sociales. En V. Caballo (Comp.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (4ª ed.).(Pp. 403-443). Madrid: Siglo XXI.

- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico en el contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 33-47.
- Clemente, C. A., Hernández, P. A., y Doménech, G. F. (1999). Escala de Valoración del Profesor I - S. *Anales de Psicología*. 15 (002), 233 - 238.
- Cuevas, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Cubana de Psicología*, 21, 101-105.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well - Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators*, 31, 103 - 157.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Consultado en : <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1996). A replication study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and Research Context. *European journal of Psychological Assessment*, 12 (3), 224 - 235.
- Goldenhersch, H., Coria, A., Chiavassa, N., Moughty, M. T. y Saino, M. (2006). *Deserción Estudiantil en la Universidad: Estudio de un Caso: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Córdoba, Argentina: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- Iglesias, M. (2006). *Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas*. Madrid: Pearson.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193 - 204.
- Keegan, E. (2007). *Escritos de Psicoterapia Cognitiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marqueza, C. y Mariela, C. L. (2005) Preocupaciones Vitales en Estudiantes Universitarios Relacionado con Bienestar Psicológico y Modalidades de Afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 12, 143 - 153.
- Medrano, L. y Olaz, F. (2008). Autoeficacia Social en Ingresantes Universitarios: Su Relación con el Rendimiento y la Deserción Académica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (4), 369-383.
- Pérez-Luño, A., Ramón-Jerónimo, J. y Sánchez-Vázquez, J. (2000). *Análisis Exploratorio de las Variables que Condicionan el Rendimiento Académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
- Plancherel, B. y Bolognini, M. (1995). Coping and Mental Health in Early Adolescence. *Journal of Adolescence*. 18, 459 - 474.
- Riso, W. (2009). *Terapia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.

- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación. Temas Actuales de Enseñanza*, 334, 391-414.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything: Or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salanova, S. M., Martínez, M. I. M., Bresó E. E., Llorens G. S. y Grau, G. R. (2005). Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios Facilitadores y Obstaculizadores del Desempeño Académico. *Anales de Psicología*, 21, 170- 180.
- Sánchez-Canovas, J. (1998) *Escala de Bienestar Psicológico*. España. Universidad de Valencia. Siglo XXI.
- Uzcátegui, A., Martínez, C., Méndez, L. y Pantoja, J. (2007). Estudio epidemiológico de los trastornos del aprendizaje en escolares, en una consulta de neuropediatría. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 70(3), 81 – 88.
- Velázquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velázquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar Psicológico, Asertividad y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI*, 11(2), 139-152.

## Evaluación del Síndrome de Burnout y estilos de afrontamiento en profesores de enseñanza media básica

Juana Bengoa González <sup>1</sup>, Olga Noemí Mendoza Espinosa <sup>2</sup>

**Resumen:** Es un estudio no experimental de tipo correlacional, que evalúa la relación entre los niveles de burnout y los estilos de afrontamiento utilizados por los profesores de secundaria de escuelas oficiales y públicas en la zona metropolitana de la ciudad de México, la población se conformó por 70 docentes con un rango de edad entre los 21 y 64 años. Los instrumentos utilizados son Encuesta de Maslach Burnout Inventory, MBI, y el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés, CAE. El análisis de resultados de la Pearson ( $r$ ) y el paquete estadístico SPSS, muestran que se correlacionan de la misma manera los profesores del sector público y privado con el Síndrome de Burnout, por lo que no hay diferencias significativas entre ambos grupos. En los estilos de afrontamiento entre ambos sectores si hay correlación, existiendo diferencias en las conductas y emociones para resolver problemas en la dimensión de Autofocalización Negativa entre ambos sectores.

Palabras Clave: Estrés, Burnout, Estilos de Afrontamiento, Docentes de secundaria.

**Abstract:** This article is a non-experimental study of correlation type, evaluating the correlation between levels of burnout and coping styles being used by mid-level teachers "Secundaria" official and public schools in Mexico City's metropolitan area, the sample is made of 70 teachers with an age range between 21 and 64 years. The instruments used to obtain data are the Maslach Burnout Inventory (MBI) survey, in its Spanish version (taken from Rosales and Cobos, 2011) and the Stress Coping questionnaire, taken from Saltijeral (2007). The analysis of the correlation results, based on the correlation coefficient of Pearson and the statistical package SPSS version 22.0, shows that the teachers from the public and private sectors with Burnout Syndrome correlate in the same way so they are equivalent and there is no significant difference between the two groups. In the coping styles among both sectors there is a correlation, there are differences in the behaviors and emotions to solve problems in dimension of Negative self-focused coping between the public and private sectors.

Keywords: Stress, Burnout, Coping styles, Middle school teachers.

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

<sup>2</sup> Maestría en Psicología, Residencia en Terapia Familiar, FES Iztacala, UNAM.

*E-mail:* bgj@comunidad.unam.mx

Julio - Diciembre 2016, Año.6, No.12, pp. 28-44.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

## **Introducción**

Los trabajadores de la educación de instituciones públicas y privadas se enfrentan continuamente a situaciones profesionales muy demandantes. Su trabajo puede ser física y emocionalmente agotador y requiere de ellos una implicación cada vez mayor en la complejidad de las necesidades, políticas y relaciones interpersonales que se transforman día a día en dichas instituciones, en algunas ocasiones todo ello lleva al desarrollo del agotamiento profesional (burnout) el cual puede llegar a afectar la calidad de vida laboral y personal.

Los efectos del agotamiento profesional (burnout) se dejan notar en los docentes y directivos por ejemplo, en problemas físicos y psíquicos y en las instituciones educativas a través del ausentismo, rotación, costos más altos, baja productividad, entre otras consecuencias, (Arias y González, 2008).

La preocupación al respecto se expresa en las quejas sobre “lo difícil que es impartir clases a los adolescentes de hoy”. El clima de insatisfacción, recoge consideraciones negativas respecto a la falta de disciplina en el alumnado, falta de apoyo de padres y madres e incluso de la administración educativa, el importante número de bajas entre docentes por enfermedades mentales (depresión, ansiedad, etc.), determinadas rutinas perjudiciales que se establecen en los centros y que no permiten el desarrollo óptimo de la actividad profesional (falta de profesorado de apoyo, inadecuación de horarios, las tutorías de las clases “más conflictivas” son asumidas por profesorado recién llegado al centro).

Todo esto y más, hace que la vivencia de la profesión, sea negativa, lo que conlleva a hinchar las filas de aquellos profesionales que sufren el día a día su trabajo, llegando a mayores cuotas de insatisfacción y “malestar docente” (Ayuso, s/f y Hermosa, 2006)

Diversos son los motivos para la elección de una carrera magisterial, sin embargo, se debe reconocer que por sobre muchas otras profesiones, ser docente implica una alta exigencia, entrega y demanda personal, incluso cierto nivel de idealismo sobre los cambios que se podrán provocar al estar al servicio de los demás. Como lo menciona Ayuso (s/f), y si todo esto se asienta sobre una personalidad “perfeccionista” con un alto grado de autoexigencia y con una gran tendencia a implicarse en el trabajo, podemos finalmente

obtener un desequilibrio entre las expectativas individuales del profesional y la realidad del trabajo diario.

A través de la historia, el papel del docente se ha ido modificando para evolucionar ante las diferentes reformas educativas, que pueden tener un impacto diferente en la educación pública y privada. Las presiones presentes en uno y otro sector pueden enfatizar algunas diferencias, e indicar semejanzas en rubros como son los aspectos de vida, manejo de las emociones, ciclo vital entre otros.

El docente como individuo, transita por un periodo de ciclo vital concreto que demanda tareas y retos propios de la etapa que está viviendo (Desatnik, 2009), por lo que es muy común que en ocasiones no se cuente con la capacidad de separar las situaciones estresantes vividas en la escuela o en casa. El mal manejo de las emociones puede generar sentimientos de culpa, fracaso y enojo, al mismo tiempo que merma las relaciones con sus alumnos y colegas, sin mencionar al sistema familiar y social en los que se desenvuelve.

Basándonos en lo antes citado, debemos cuestionarnos de qué forma se puede favorecer un manejo apropiado en el área emocional del docente, en el que se involucre la detección y la correcta expresión de sus sentimientos. El énfasis en el aspecto emocional dentro del campo educativo y laboral enfoca de manera más global a las personas y permite ampliar las estrategias que la educación debería promover para lograr metas de aprendizaje, así como para que la persona adquiera un desarrollo emocional equilibrado y que tenga efectos positivos en las relaciones sociales (Desatnik, 2009).

### **Estrés y burnout**

Adaptarse es dar respuesta a los cambios y exigencias del entorno y el estrés es un proceso psicológico que se activa cuando se percibe algún cambio en las condiciones ambientales y su función es la de preparar al organismo para dar respuesta adecuada a tales cambios (Fernández-Abascal, 2011).

Uno de los ambientes más estudiados como el provocador de estrés es el ambiente escolar o académico. El estrés es un generador de angustia, preocupaciones y puede conducir a trastornos personales, desórdenes familiares o sociales.

Los problemas de estrés que presenta el docente en sus relaciones interpersonales y en la convivencia en su sistema familiar tienen repercusiones en el manejo y control de alumnos en el aula, tienen efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El ambiente laboral y la convivencia en el sistema escolar marcan el estilo de interacciones intergrupales y personales que el docente utiliza en los procesos de enseñanza reflejándose en el clima escolar.

Por otro lado, el Síndrome Burnout, también conocido como síndrome del desgaste o agotamiento físico y mental, constituye un problema de gran repercusión social en nuestros días. Numerosos autores han reflexionado sobre este tema y todos llegan a una única conclusión: este síndrome impacta en el estado emocional, despersonalización, agotamiento y reducción de la percepción personal (Rosales y Cobos, 2011).

La diferencia entre el estrés y el burnout es que el primero es entendido como el desequilibrio percibido entre las demandas del medio y la capacidad de respuesta del individuo y el segundo es conceptualizado como un estado en el que se combinan fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensación de sentirse atrapado, baja autoestima y falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general (Gil-Monte, 2006).

Como lo señala Savio (2008), cuando se identifica al burnout como un proceso se supone la presencia de una secuencia. Según las distintas teorías, la secuencia agotamiento emocional-despersonalización-falta de realización se presenta en un orden variado. La propuesta de Leiter y Maslach (citada en Savio, 2008) es la más comúnmente aceptada y se puede explicar a raíz de los estresores laborales, las personas van desarrollando un agotamiento emocional que da lugar a una actitud despersonalizada hacia las personas que atienden. Se pierde de este modo su compromiso con la tarea y se genera la sensación de falta de realización personal.

Por otro lado, Gil Monte (citado en Savio, 2008) presenta un modelo alternativo que entiende al síndrome como una respuesta al estrés laboral crónico, propio de los profesionales que trabajan hacia las personas, que se caracteriza por el deterioro tanto a nivel cognitivo (pérdida de la ilusión por el trabajo) como a nivel afectivo (desgaste

psíquico). Luego, aparecen las actitudes negativas hacia las personas que atienden (indolencia). Algunos individuos presentarán además sentimientos de culpa.

En una investigación realizada por Saltijeral (2007), sobre Experiencia laboral, identificación de estresores y Burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal, mostraron que a mayor burnout mayor percepción de falta de supervisión y más estrés del rol; y a mayor percepción de falta de supervisión más estrés del rol; y a mayor percepción de falta de supervisión más estrés del rol. Es decir que las condiciones relacionadas con la organización escolar están asociadas con el desgaste laboral y con percibir ambigüedad y conflicto en su rol como profesores. También se encontró que tienen puntajes más altos en desgaste y estrés en profesores que percibían que tenían muchos alumnos y los profesores con clases en tercer grado, reportaron mayor agotamiento emocional y estrés.

### **Estilos de Afrontamiento**

Enfrentar efectivamente el estrés también es un tema que ha llamado la atención de los investigadores, ya que el tipo de conducta de afrontamiento es importante porque, además de servir para dominar las demandas de la situación estresante, determina la forma en que se activa el organismo.

En el estudio de realizado por Elizalde (2010), se encontró que las estrategias de afrontamiento más utilizadas frente a la violencia escolar son: el afrontamiento dirigido a la resolución del problema, apoyo social y revaloración positiva. El apoyo social, se refiere a los esfuerzos para buscar apoyo informativo, búsquedas de redes de apoyo social que provean solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y protección (Lazarus, et al. 1985; Lazarus, 1991a; Lazarus, 1991b) resultó ser la estrategia más utilizada por las mujeres y la más utilizada por profesores que han recibido información sobre la violencia escolar.

En un estudio realizado por Piñuel (2006), se reporta que el 73% de los profesores se encuentran estresados por la violencia procedente de los salones de clase. Lazarus (1999) estableció que es un evento estresante traumático proceso dinámico en donde las personas experimentan emociones, estados de ánimo o pensamientos contradictorios y tienen estrategias de afrontamiento muy complejas. El afrontamiento es un proceso, cambiante con demandas y conflictos específicos.

En este estudio se consideran las estrategias de afrontamiento desde el enfoque de las emociones en sus dimensiones cognitiva, emocional y motivacional (Campos, Campos, y Barros, 1989; Frijda, 1986; Gross y Thompson, 2007; Lazarus, DeLongis, Folkman y Gruen, 1985; Lazarus, 1991a; Lazarus, 1991b; Lazarus, 1999; Orange, 1995). De acuerdo con Lazarus (1984), las estrategias de afrontamiento son los esfuerzos cognoscitivos y conductuales cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. En este sentido, las emociones como estados relacionales se originan cuando el individuo está en una situación específica que valora como relevante para lograr sus metas, y le atribuye un significado que puede o no cambiar con el tiempo, modificando nuevamente sus emociones (Campos, Campos y Barret, 1989).

Para Elizalde (2010), las estrategias más utilizadas por los profesores son: el afrontamiento dirigido al problema, apoyo social, revaloración positiva y autocontrol, siendo las menos frecuentes la evitación, distanciamiento y aceptar la responsabilidad. En cuanto a las estrategias de afrontamiento entre hombres y mujeres hay diferencias significativas en la dimensión de apoyo social y revaloración positiva, siendo las mujeres las que más utilizan esta estrategia.

Como se menciona en el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2013), en México aún falta investigaciones que relacionen el nivel de estrés y más allá el síndrome burnout con las estrategias de enfrentamiento que usan los docentes, por ello es que la investigación que se propone en este estudio ayudará a obtener información destacada que indique la relación existente entre los niveles de estrés y estilos de afrontamiento que experimentan los profesores de enseñanza media básica, y los resultados permitirán ampliar el panorama con respecto al uso de diferentes técnicas para el manejo del estrés.

### **Objetivo.**

Analizar las relaciones existentes entre las distintas dimensiones que componen el burnout y las estrategias de afrontamiento de profesores de educación media básica del sector público y privado, con la intención de identificar las diferencias que existen entre estos sectores.

### **Método.**

A partir de esta investigación no experimental de tipo correlacional, se analiza la relación existente entre la variable Síndrome de Burnout y la variable Estilos de afrontamiento en los profesores de nivel secundaria en el primer semestre del año 2015.

#### *Participantes*

Un total de 70 docentes de enseñanza de Nivel Medio Básico -Secundaria- de Escuelas oficiales y públicas en la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

#### *Instrumentos*

Encuesta de Maslach Burnout Inventory, MBI, en su versión española (tomada de Rosales y Cobos, 2011). Los 22 ítems del cuestionario recogen las tres dimensiones establecidas por las autoras como definitorias del síndrome de burnout: agotamiento personal, despersonalización y realización personal; este cuestionario presenta un formato de repuesta tipo Likert con una escala de frecuencia (desde 0 = nunca, 1 = pocas veces al año o menos, 2 = una vez al mes o menos, 3 = unas pocas veces al mes o menos, 4 = una vez a la semana, 5 = pocas veces a la semana, 6 = todos los días).

De acuerdo con Del Río, Perezagua y Vidal (2003), el MBI es un cuestionario auto administrado, que consta de 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional hacia su trabajo y hacia los clientes. Altas puntuaciones en las dos primeras escalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno. El cuestionario tiene una estructura tridimensional y a partir de ella se definen tres subescalas o dimensiones para designar un sujeto "quemado". Estas subescalas son:

1. Cansancio emocional (sus elementos describen los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el trabajo; puede manifestarse física, psíquicamente, o como una combinación de ambas, el agotamiento emocional provoca falta de recursos emocionales). Consta de 9 preguntas. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54.
2. Despersonalización (los elementos de esta subescala describen una respuesta interpersonal fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional;

acompañado de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo, distanciamiento emocional de los destinatarios de los servicios que se prestan hacia los que se desarrollan actitudes negativas, hostiles, distantes, críticas,...). Está formada por 5 ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30.

3. Realización personal (contiene elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas, suponen una serie de respuestas negativas hacia uno mismo y a su trabajo, típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones interpersonales-profesionales, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y una pobre autoestima). Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

La clasificación de las afirmaciones es la siguiente:

- Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.
- Despersonalización: 5, 10, 11, 15, 22.
- Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Para interpretar las puntuaciones conviene decir que tanto cansancio emocional como despersonalización apuntan a un mayor estrés ocupacional, mientras que la escala realización personal tiene una incidencia inversa en el síndrome, ya que una mayor puntuación apoya la existencia de menor estrés, es decir, una mejor realización personal. La escala tiene una consistencia interna y una fiabilidad del orden de 0,75 a 0,90.

*Cuestionario de Afrontamiento del Estrés, CAE*, tomada de Saltijeral (2007). Es una medida de autoinforme diseñada para evaluar siete estilos básicos de afrontamiento: (1) focalizado en la solución del problema, (2) autofocalización negativa, (3) reevaluación positiva, (4) expresión emocional abierta, (5) evitación, (6) búsqueda de apoyo social y (7) religión. Los coeficientes de fiabilidad de Cronbach para las 7 subescalas variaron entre 0.64 y 0.92 (media = 0.79). Este cuestionario tiene una escala tipo Likert de 42 ítems de 5 puntos (desde 0 = nunca, 1 = pocas veces, 2 = a veces, 3 = frecuentemente, 4 = casi siempre).

Para la calificación de la prueba, se suman los valores marcados en cada ítem, según las siguientes subescalas:

- Focalizado en la solución del problema (FSP): 1, 8, 15, 22, 29, 36.
- Autofocalización negativa (AFN): 2, 9, 16, 23, 30, 37.

- Reevaluación positiva (REP): 3, 10, 17, 24, 31, 38.
- Expresión emocional abierta (EEA): 4, 11, 18, 25, 32, 39.
- Evitación (EVT): 5, 12, 19, 26, 33, 40.
- Búsqueda de apoyo social (BAS): 6, 13, 20, 27, 34, 41.
- Religión (RLG): 7, 14, 21, 28, 35, 42.

## RESULTADOS.

### *Variables sociodemográficas.*

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables sociodemográficas de la muestra. Los profesores encuestados conformaron una muestra homogénea del 100% (N=70) con una muestra del 50% (N=35) para cada sector público y privado del nivel de enseñanza media básica.

La Secundaria Pública Federal no. 86 República de Venezuela obtuvo un 27.1% de la muestra con 19 casos, la Secundaria Pública Federal No. 27 Alberto J. Pani le corresponde un 14.3 % con 10 casos, el Colegio Tajín tiene el 12.9% y 9 casos, con los mismos porcentajes y número de casos esta el Colegio Bertha Von Glümer, el CUDEC representa el 11.4% de la muestra con 8 casos. El resto se conforma por las Secundarias Manuel Hinojosa Giles, Fed. 36 Escudo Nacional, De Generales, Thomas Jefferson y Dr. Emilio Cárdenas.

Centro Educativo	Frecuencia	Porcentaje
Sec. 86 Rep. de Venezuela.	19	27.1
Sec. 27 Alberto J. Pani.	10	14.3
Colegio Tajín.	9	12.9
Colegio Bertha Von Glümer.	9	12.9
CUDEC	8	11.4
Sec. Manuel Hinojosa Giles.	3	4.3
Sec. Fed. 36 Escudo Nacional	2	2.9
Sec. De Generales	1	1.4
Thomas Jefferson	3	4.3
Sec. Dr. Emilio Cárdenas	6	8.6
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>

Tabla 1: Estadísticos descriptivos por Centro Educativo

La edad promedio al profesorado encuestado en el nivel enseñanza media básica corresponde a 41 años, con una moda de 40 años, una desviación estándar de 10.442, una edad mínima en los docentes de 21 años y una máxima de 64 años.

El número de mujeres encuestadas corresponde a 44 casos que equivale al 62.9% de las personas encuestadas, 18 hombres que equivale al 25.7% y 8 casos que no respondieron representando el 11.4% de las personas encuestadas.

El 52.9% corresponde a 37 casos de profesores casados, las personas solteras son 20 casos correspondientes al 28.6%, los profesores divorciados son 10% de la muestra con 7 casos, el resto de casos corresponden a los profesores viudos y en unión libre.

El 60% de los profesores entrevistados viven con la familia nuclear correspondiendo a 42 casos, aquellos que viven con sus padres con 15 casos con un porcentaje de 21.4%, los docentes que viven solos son el 10% con 7 casos y otros el 8.6% con 6 casos.

El porcentaje mayor de años de experiencia en los profesores fue 27.1% con 19 casos en un rango de 6 a 10 años de experiencia, en el rango de 11 a 15 años de impartir clases correspondió al 24.3% con 17 casos, de la misma manera resultaron con el mismo porcentaje y número de casos para los profesores con 21 años o más de experiencia en la docencia, los profesores con menos experiencia laboral de 0 a 5 años conformaron el 14.3% con 10 casos y con un 10% con 7 casos de profesores con experiencia de 16 a 20 años.

En el nivel de enseñanza que imparten se obtuvo que el 34.3% con 24 casos los profesores imparten en los tres niveles de secundaria, el 20% de la muestra imparte en el 2º con 14 casos, 14.3% imparte 3º de secundaria con 10 casos, el 12,9% de los profesores entrevistados imparte 1º de secundaria con 9 casos principalmente.

<b>Nivel de enseñanza que imparte el profesor</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No respondió	2	2.9
1º Sec.	9	12.9
2º Sec.	14	20.0
3º Sec.	10	14.3
1º y 2º Sec.	6	8.6
1º y 3º Sec.	2	2.9
2º y 3º Sec.	3	4.3
Todos los niveles	24	34.3
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>

Tabla 2: Estadísticos Descriptivos por Niveles de Enseñanza

Los profesores que imparten las materias de Sociales (Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética) corresponden 21.4% de la muestra con 15 casos, para las materias de Matemáticas, Ciencias (Física, Química y Biología) e Idiomas correspondió a un 12.9% con 9 casos respectivamente. El 11.4% correspondió a los profesores que imparten español con 8 casos, de igual manera con mismo porcentaje y número de casos obtuvo las materias de talleres, tecnología y artes, el resto de la muestra corresponden a educación física, prefectura y los profesores que no respondieron.

<b>Materia que imparte</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No respondió	4	5.7
Matemáticas	9	12.9
Español	8	11.4
Sociales	15	21.4
Ciencias	9	12.9
Idiomas	9	12.9
Talleres, tecnología y artes	8	11.4
Educación física	2	2.9
Prefectura	6	8.9
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos por Materias que imparte

*Síndrome de Burnout.*

La información obtenida se analizó de acuerdo a Pearson (r), no encontrando valores que se correlacionaran entre el sector (público y privado) y la variable de Síndrome de Burnout.

<b>Dimensiones Burnout</b>	<b>Sector Público</b>	<b>Sector Privado</b>	<b>Sigma</b>
Cansancio Emocional	3	3	1.000
Despersonalización	0	3	0.079
Realización Personal	34	33	0.984

*Tabla 4: Correlaciones sector público y privado y dimensiones del Burnout*

De acuerdo a los resultados de la tabla 4, en las dimensiones del burnout referentes al Cansancio Emocional y a la Despersonalización, se muestra que las bajas puntuaciones en ambas subescalas y alta puntuación en Realización personal designan que los profesores encuestados de ambos sectores educativos de escuelas públicas y privadas no se encuentran “quemados”. Las sigmas obtenidas están fuera del rango de 0.000 a 0.05, lo cual indica que en cada dimensión del burnout los resultados obtenidos son muy parecidos entre ambos sectores.

*Estilos de Afrontamiento*

El resultado del análisis de la Pearson (r) entre las variables medidas en escala nominal, sector público y privado con la variable Estilos de Afrontamiento fue de 0.007, mostrando que hay correlación entre el sector público y privado con los estilos de afrontamiento de los profesores.

En las subescalas de los estilos de afrontamiento Focalizado en la solución del problema (FSP), Reevaluación positiva (REP), Expresión emocional abierta (EEA), Evitación (EVT) y Religión (RLG) no tienen una correlación con el estilo de afrontamiento a los problemas del profesorado en el sector público y privado, lo cual significa que los tipos de conducta para afrontar los problemas son muy semejantes entre ambos grupos.

En las dimensiones que si son significativas para determinar que si hay una correlación entre el sector y el estilo de afrontamiento fueron Autofocalización Negativa (AFN) y Búsqueda de apoyo social (BAS).

<b>Autofocalización negativa</b>	<b>Sector privado</b>	<b>Sector público</b>	<b>Total</b>
Puntuaciones altas	0	4	4
Puntuaciones bajas	35	31	66
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>70</b>

Tabla 5: Correlación Autofocalización negativa con sectores.

Lo anterior se interpreta que los profesores del sector público tienden más a Autofocalizarse negativamente en el sentido de tener una postura ante la vida de que las cosas siempre salen mal o ante la incapacidad de cambiar la situación resignándose a aceptar que las cosas no cambiarán, a diferencia que en el sector privado.

<b>Búsqueda de apoyo social</b>	<b>Sector privado</b>	<b>Sector público</b>	<b>Total</b>
Puntuaciones altas	20	12	32
Puntuaciones bajas	14	23	37
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>69</b>

Tabla 6: Correlación Búsqueda de apoyo social con sectores.

En el sector privado se infiere que al tener más puntuaciones altas, representa que los docentes buscan más el apoyo social para enfrentar los problemas que los profesores del sector público, apoyándose en la familia y amigos para sentirse escuchados y buscar las soluciones del problema.

### **Discusión.**

Se había planteado inicialmente la posibilidad de encontrar diferencias entre un sector y otro en cuanto a profesores con mayor síndrome de burnout, los resultados del análisis de la correlación entre las variables del sector público y privado de escuelas secundarias de la zona metropolitana de la Cd. de México con la variable Síndrome de Burnout reportaron ser muy semejantes entre sí. Se concluye con este resultado de puntaje general del Burnout se presenta en niveles equivalentes en ambos sectores.

Al no encontrarse datos que sugieran el síndrome en los profesores encuestados se puede apreciar la congruencia de los resultados en concordancia a lo planteado con Del Río, Perezagua y Vidal (2003) respecto a que índices altos en subescalas de cansancio emocional y despersonalización e índices bajos en la dimensión de realización personal indica que la persona presenta Burnout. Por lo tanto, en el presente estudio se encontró que los profesores de acuerdo a los valores de la Encuesta MBI no presentan el síndrome de burnout.

Se puede inferir que a mayor experiencia en la docencia hay mayor realización personal, debido a que de la muestra estadística el 64.6% los profesores de nivel secundaria tiene más de 11 años de experiencia impartiendo clases.

En la dimensión Focalizado en la solución del problema los profesores de ambos sectores, tienden a pensar y analizar las causas estableciendo planes de acción para la solución de problemas de manera similar. Los docentes de los sectores público y privado obtuvieron puntuaciones altas en los reactivos de la subescala Reevaluación positiva, lo que indica que tienden a enfocarse en los aspectos positivos de los problemas. En la expresión emocional abierta, los profesores de ambos sectores al obtener la mayoría de puntuaciones bajas, indican que no tienden a descargar sus emociones hacia los demás, mostrando un estilo de afrontamiento controlado y poco hostil y agresivo hacia las demás personas.

El 57% de los profesores de ambos sectores obtuvieron puntuaciones bajas en la dimensión de Evitación, lo cual se refiere a que procuran no olvidar el problema evitándolo o intentando olvidarlo, por lo que el 43% de los profesores intenta no enfrentar el problema, al tratar de no pensar, probablemente haciendo alguna actividad diferente.

En el aspecto de Religión, los profesores en general obtuvieron puntuaciones bajas, lo que significa que independientemente de su espiritualidad o la religión que profesen, en ambos sectores no tienden a acudir a la iglesia para pedir consejo o rogar por la solución de sus problemas.

Al realizar una prueba de contraste se obtuvo una diferencia significativa ( $p = 0.000$  t-6.122) entre el sector público y privado y la dimensión Autofocalización negativa.

Para la subescala Búsqueda de apoyo social se corrió una prueba de contraste con la variable sector público y privado sin encontrarse diferencias significativas.

Se sugiere ampliar la muestra donde haya más profesores de otras instituciones para realizar otros análisis cruzando otras variables como la edad, sexo, estado civil, materias que imparten, en el sector público y privado.

## Referencias

- Arias-Galicia, L. F y González Z. M. E. (2008). El agotamiento profesional (Burnout) y calidad de vida laboral en personal de Instituciones Educativas de los sectores Público y Privado. *2do. Foro de Las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales. Estrés y Salud mental en el trabajo. Memorias*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del estado de Morelos (UAEM). Disponible en: <http://factorespsicosociales.com/segundoforo/simposio/arias-gonzalez.pdf>
- Ayuso, J. A. (s/f). *Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout*. Revista Iberoamericana de Educación [online]. (ISSN: 1681-5653), pp. 1-14. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>.
- Campos, J.J., Campos, G.R., y Barret, C.K. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Del Río, O.; Perezagua, M.C. y Vidal, B. (2003). El síndrome de burnout en los enfermeros/as del hospital virgen de la salud de Toledo. *Revista Enfermería en Cardiología*, (28)1, 24-29. Disponible en: <http://www.enfermeriaencardiologia.com/revista/2901.pdf>
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares, Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Elizalde, A. (2010) Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372. México. Disponible en: [www.observatorioperu.com/lecturas%202010/agosto%202010/Estudio%20descriptivo%20de%20las%20estrategias%20de%20afrontamiento%20del%20bullyng,%20en%20profesorado%20mexicano.pdf](http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/agosto%202010/Estudio%20descriptivo%20de%20las%20estrategias%20de%20afrontamiento%20del%20bullyng,%20en%20profesorado%20mexicano.pdf)
- Fernández-Abascal, E. (2011). *Psicología de la emoción*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Gil-Monte, P. (2006) "La evaluación y diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)", trabajo presentado en el Primer Foro de las Américas en Investigación

- sobre Factores Psicosociales: estrés y salud mental en el trabajo”, Cuernavaca, Morelos, México, 12-14 de octubre de 2006.
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation. En J.J. Gross (Eds.), Handbook of Emotion Regulation. New York: The Guilford Press. Pp. 3-24.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, (19).1, pp.145-158. Disponible en: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8524/1/Analisis%20pormenorizado%20de%20los%20grados%20de%20burnout%20y%20tecnicas%20de%20afron.pdf>
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “Burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*. 15, 82-89.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). *El estrés laboral en los docentes de educación básica: Factores desencadenantes y consecuencias*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, Dirección de Investigación. Disponible en: [http://www.snte.org.mx/digital/064\\_00\\_opt.pdf](http://www.snte.org.mx/digital/064_00_opt.pdf)
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1991a). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R.S. (1991b). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46, 354-367.
- Lazarus, R.S., DeLongis A., Folkman S., y Gruen, R. (1985). Stress and Adaptional Outcomes. *American Psychologist*, 40, 770-779.
- Orange, D. (1995). *Emotional Understanding. Studies in Psychoanalytic Epistemology*. New York.: Guilford Press.
- Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros VIII Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid*. Extraído el 20 de octubre de 2016 de: [https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-viiiiviolenia\\_profesorado-200688p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-viiiiviolenia_profesorado-200688p.pdf)
- Rosales, R., Cobos-Valdes, D. (2011). Diagnóstico del Síndrome de Burnout en trabajadores del Centro de Inmunología y Biopreparados. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(225), 313-318.
- Saltijeral, M. (2007). Mesa 3: Experiencia Laboral, identificación de estresores y burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal. En M. E. Tapia-Fonllem, I. Saucedo, L. Ramos (Coords). *Violencia de género, juventud y escuelas en México: situación actual y propuestas para su prevención*. (Pp.161-177). México: H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LXII Legislatura.

Savio, S. (2008). El síndrome del burnout: un proceso de estrés laboral crónico. *Hologramática*, (8)1, 121-138.

Sotelo, C.M. (1999). *Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos*. (Tesis de Licenciatura Inédita), UNAM, Facultad de Psicología, México.

## Recursos semióticos en la estadística: Alternancias de lenguaje en el discurso docente, estudio de caso

Valeria González Calixto, Eduardo Alejandro Escotto Córdova, José Gabriel Sánchez Ruíz, Ana María Baltazar Ramos <sup>1</sup>

**Resumen:** En la enseñanza de las matemáticas y la estadística es elemental el uso del lenguaje formal. Sin embargo, otros recursos se alternan y utilizan para generar conocimiento en el aula, por lo que el discurso docente va siempre acompañado de distintos mecanismos para significar el mundo (recursos semióticos) sean formales, no formales e incluso lenguaje corporal. ¿Qué recursos semióticos utilizan los docentes en clase de estadística? El objetivo de este estudio fue identificar las características y el tipo de recursos semióticos utilizados por los profesores en la clase de estadística para observar su alternancia y frecuencia. Se manejó una metodología cualitativa basada en un estudio de caso. Participó un docente a cargo de la asignatura de Estadística en la carrera de Psicología. Se filmaron algunas de sus clases enfocando la atención a sus recursos utilizados. Posteriormente se analizaron los datos recopilados. Se encontró que en las clases de estadística predomina el uso de recursos semióticos formales, además de observar la presencia de los no formales y el lenguaje corporal. Se concluye que a pesar de que la enseñanza en estadística se basa en el uso de formalismos, números y lenguaje matemático, el discurso docente está conformado por distintos recursos semióticos, mismos que pueden permitir mayor comprensión y asimilación de los conceptos y temas en clase.

Palabras Clave: enseñanza, estadística, recursos semióticos, lenguaje formal, lenguaje natural, aprendizaje significativo

**Abstract:** In the teaching of mathematics and statistics is elemental use formal language. However, alternate and other resources used to generate knowledge in the classroom; so that teaching speech is always accompanied by different mechanisms to mean the world (semiotic resources) are formal, non-formal and even body language. What semiotic resources used by teachers in statistics class? The aim of this study was to identify the characteristics and type of semiotic resources used by teachers in the statistics class to observe their alternation and frequency. A qualitative methodology based on a case study was handled. It involved a teacher in charge of the subject of Statistics in the career of Psychology. Some classes were filmed attention focusing their resources used. Subsequently collected data were analyzed. It was found that in statistics class's predominant use of formal semiotic resources, in addition to observing the presence of non-formal and body language. It is concluded that although teaching statistic is based on the use of formalisms, numbers and mathematical language,

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Este trabajo forma parte del Proyecto PAPIME PE302915.

E-mail: calixtovalery@gmail.com

Julio - Diciembre 2016, Año.6, No.12, pp. 45-63.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

teaching speech consists of different semiotic same resources that can enable greater understanding and assimilation of the concepts and issues in class.

Keywords: teaching, statistics, semiotic resources, formal language, natural language, meaningful learning.

## **Introducción**

La enseñanza de las matemáticas es un proceso complejo que aborda múltiples ámbitos de reflexión e indagación, en el que intervienen diversas variables tales como el desarrollo de teorías educativas, el currículo, la política educativa, la formación de profesores, el aprendizaje escolar, pero también se abordan las dificultades que enfrentan el alumno, el profesor e incluso la institución (Secretaría de Educación Pública, 2011). En este contexto, la reprobación y deserción escolar son temas de gran interés social, ya que afectan la eficiencia terminal en el nivel de educación superior (Flores, Ponce y Castillo, 2011), resultando demandante la mejora del nivel de preparación que tienen los estudiantes y egresados, ya que las matemáticas son clave en la formación profesional en áreas como la administración, la economía, las ciencias sociales. La Psicología, es una de ellas (Budnick, 2007).

La estadística constituye una asignatura indispensable en la formación constante y profesional del psicólogo dentro del ámbito científico debido a su relevancia empírica en este campo, ya que proporciona recursos elementales en el análisis de datos y en la toma de decisiones de cualquier investigación (Badii, Castillo, Landeros y Cortez, 2007). La estadística, como las matemáticas, conlleva un grado de complejidad en cuanto a su realización y aprehensión de métodos, fórmulas y procedimientos, por lo que distintas investigaciones han centrado su atención en la identificación de factores que facilitan el aprendizaje de las matemáticas, y por otro lado, de aquellos aspectos que lo dificultan (Castañeda y Álvarez, 2004; Flores, Ponce y Castillo, 2011; Juárez y Robles 2013; Ortiz, 2002).

En cuanto a los factores que problematizan y dificultan el aprendizaje de las matemáticas, Drouhard y Panizza (2009) consideran que la dificultad no está en los conceptos sino en su representación, remitiendo por lo tanto, a un problema semiótico que deben enfrentar tanto docentes como alumnos.

De acuerdo con Caivano (2015) el entendimiento y saber que obtenemos del mundo que nos rodea, se basa en la significación que otorgamos a sus diferentes partes, todo lo que no es significativo está fuera del alcance del conocimiento, el reconocer una organización visual implica una operación semiótica mediante la cual adscribimos a algo algún tipo de sentido, orden o relación entre sus partes.

Además de esta naturaleza semiótica, la capacidad del lenguaje para comunicar y representar significados de manera intencional le permite insertarse en la actividad educativa ya que es utilizado tanto por profesores como por alumnos; el lenguaje se convierte en el instrumento por excelencia que unos y otros utilizan para negociar y ponerse de acuerdo sobre la organización y evolución de la actividad conjunta en el salón de clases.

De acuerdo con Coll (2001) la importancia del lenguaje para la construcción de significados en el aula, no se encuentra solamente en el hecho de ser el principal medio de comunicación entre profesor-alumno, sino que constituye un poderoso instrumento de significación, en el sentido vigotskiano del término, psicológico y cultural. Tal como lo concibe Escotto (2007), *el lenguaje es la capacidad de significar*, la actividad de crear, modificar, organizar combinaciones, expresar y comprender los signos y sus significados abstrayendo los rasgos esenciales de tales objetos y sus relaciones mediante el uso de sonidos, movimientos corporales, señas, mímica, gestos, grafismos u objetos.

Por lo anterior, algunos autores (Zapata, 2011; Godino, 2004) consideran que el lenguaje en la enseñanza, tiene un papel fundamental porque es el principal medio para comunicar las ideas, ya que el estudiante construye su conocimiento por medio de toda la información que recibe. Lo que confiere un carácter distintivo al conocimiento matemático es precisamente su enorme poder como *instrumento de comunicación*, conciso y sin ambigüedades.

Para Hernando (2009) las matemáticas reúnen un conjunto de conocimientos con características propias y una determinada estructura y organización internas. Una de sus particularidades es el lenguaje que en ellas se maneja. Las matemáticas no sólo tienen su propio lenguaje sino que son uno como tal: *un lenguaje matemático*, ya que comprenden entre otras cosas, un conjunto de símbolos semióticos de representación conceptual

(Hernando, 2009).

La estadística se vale del *lenguaje matemático o lenguaje formal*, conformado por un sistema de signos (símbolos matemáticos, gráficos, fórmulas), regidos por reglas específicas de uso que son compartidos por una comunidad de matemáticos o una institución (Serrano, 2005). Sin embargo, se ha proporcionado evidencia de que el *lenguaje natural*, basado en palabras cotidianas, considerado sencillo y común, resulta indispensable para la enseñanza de los aspectos formales en matemáticas (Edwards y Mercer, 1988; Álvarez, 2012).

No sólo debe prestarse atención a los recursos formales o estructurales del discurso educacional, ya que en la enseñanza de las matemáticas concurren una gran variedad de factores más allá de lo formal, resultando interesante el hecho de que los profesores apenas identifican si son conscientes de los mecanismos comunicacionales que emplean en el aula, del significado que adquieren en el momento en que se presentan, y de las interpretaciones que los alumnos hacen de los mismos (Cuadrado, 1993).

Los innumerables *recursos semióticos* que utilizan los profesores al enseñar estadística pueden ir desde la interacción cara a cara y la utilización del pizarrón, hasta el uso de tecnología como apoyo didáctico, ampliándose desde el lenguaje oral y escrito hasta la inclusión de dibujos, mapas, fotos, tablas, gráficos y demás objetos (Manghi, 2010). Tales mecanismos para su mayor comprensión pueden dividirse en tres grandes categorías:

- *Recursos semióticos formales*: palabras u oraciones que hacen referencia a un lenguaje matemático conformado por números, fórmulas y operaciones aritméticas.
- *Recursos semióticos NO formales*: signos basados en el lenguaje natural y por lo tanto, no involucran lenguaje matemático; son utilizado en un momento determinado y de manera cotidiana en la comunicación, tales como ejemplos, palabras y frases de la vida diaria que complementan a las explicaciones de tipo formal.
- *Recursos semióticos diversos*: signos diversos que acompañan los significados del discurso verbal, como tablas, gráficas, dibujos, esquemas u objetos para representar, complementos para el componente formal en la enseñanza (Coll, 2001; Mangui, 2010).

Sin embargo, como ya se indicó, tales recursos no son los únicos, ya que *la comunicación no*

*verbal* basada en gestos y movimientos corporales está presente de igual modo en la enseñanza como apoyo y complemento en la explicación de temas de estadística (Arzarello y Edwards, 2005).

El profesor es capaz de utilizar el lenguaje natural y demás recursos semióticos, tales variaciones en el lenguaje representan en gran medida las habilidades y competencias del profesor al impartir una clase. En este sentido, Meyer y Turner (2002) advierten que el éxito de un correcto andamiaje o construcción reside en asumir la interdependencia y complementariedad de los procesos cognitivos y afectivos y que uno de los instrumentos capaces de articular estos procesos es el lenguaje, en sus vertientes verbal y no-verbal.

Aunque para Castro (2014) lo importante no sólo es el tipo de lenguaje utilizado, sino el contenido y la significación que aporta al interlocutor y/o interlocutores, asimismo, menciona que las prácticas lingüísticas, independientemente de si son formales o no formales, son herramientas indispensables para el intercambio comunicativo y la construcción y reconstrucción del medio sociocultural. En este sentido, Álvarez (2012) menciona que los mensajes que combinan lo verbal con otro tipo de recursos como imágenes o animaciones, son guardados de modos diferentes en el cerebro y hay más posibilidades de recordar tal información. De lo anterior se deduce que las prácticas docentes deberían tener en cuenta otros aspectos aparte de lo esencialmente verbal, tales como cursos que integren tecnologías, la educación online, uso de imágenes, dibujos, proyecciones y demás objetos. De igual modo Kress (2010) sostiene que los diversos medios tales como el sonido, la escritura o la imagen, ofrecen diferentes posibilidades para producir significados y por lo tanto, distintas formas de aprendizaje, en algunos casos mejorando el mismo.

En esta línea de pensamiento, en contraparte a la postura de que lo formal es lo que permite a los estudiantes dominar conceptos y procedimientos, Domínguez (2010) plantea una alternativa: la construcción de aprendizajes significativos a través de la realización concreta de múltiples proyectos para promover el dinamismo, la creatividad y con ellos el lenguaje natural, factores que denominó objetos-semióticos.

Castro (2014) por otro lado, analizó cómo se manejan otros recursos en el salón de clases, estudiando los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la identificación de los

lenguajes formales e informales utilizados por profesores y alumnos, y su posible incidencia en el fracaso escolar; resultando que el lenguaje formal predomina en la enseñanza pero el *lenguaje informal* permite una mejor comprensión de temas complejos.

Beiza (2015) llevó a cabo un estudio sobre los diferentes escenarios suscitados por estudiantes y los factores que influyen en la comprensión del lenguaje matemático desde un enfoque sociocultural, encontrando que el contexto, las habilidades y competencias del profesor son factores que impactan positiva o negativamente en el aprendizaje matemático.

Mangui (2010) realizó un análisis del discurso de los profesores al impartir clases de matemáticas, describiendo los recursos semióticos utilizados por los docentes para la regulación del conocimiento disciplinar. Identificando principalmente el *habla o lenguaje oral, gestos y simbolismo matemático*, y otros fueron utilizados en menor medida fueron la *escritura e imágenes dibujadas*. Mientras que en el factor del lenguaje corporal destacaron los gestos para la deixis o indicación “gesticulación deíctica”.

Es indudable que la reprobación y las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas y la estadística, son problemas multifactoriales y multidimensionales, donde los responsables son el alumno, el docente y la normatividad institucional (Robles y Martínez, 2007). En los últimos años se ha intentado determinar cuáles de los factores involucrados facilitan o dificultan el aprendizaje. Precisamente, el tema del *discurso en el aula* y en la *enseñanza*, ha ganado reconocimiento e interés por distintas disciplinas ya que es en del discurso, y al mismo tiempo, en el lenguaje donde puede encontrarse la clave para alcanzar un aprendizaje significativo. En este sentido, la presente investigación buscó identificar las características y el tipo de recursos semióticos utilizados en la enseñanza de la estadística en estudiantes universitarios de la Carrera de Psicología. Específicamente se analizaron las alternancias de los recursos semióticos utilizados por un profesor quien representó el estudio de caso. Las preguntas de investigación formuladas fueron ¿cuáles son los recursos semióticos que conforman el discurso docente en la clase de estadística? y ¿cómo se van sucediendo, variando o alternando tales recursos?

## Método

*Diseño de la investigación:* Se llevó a cabo un diseño descriptivo utilizando una metodología mixta: por un lado cualitativa (Izcara, 2014) debido al uso de la observación participante y el análisis de contenido representado por un estudio de caso; y por otro lado cuantitativa, ya que llevó a cabo un conteo de frecuencias de los códigos establecidos (Stake, 2007).

*Participantes:* Un docente a cargo de una clase de la asignatura de estadística de la Carrera de Psicología de un campus de la UNAM. Profesor de sexo masculino profesor de Carrera Asociado "C". El participante aceptó el consentimiento informado, permitiendo la filmación del desarrollo de sus clases.

*Materiales:* Cámara de video Sony Handycam® CX405 con zoom óptico de 60x y videograbación en calidad HDR. Software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti versión 6.0.15.

*Procedimiento:* La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas:

1. Grabación. Avisando previamente al profesor, se asistió a dos clases de estadística las cuales fueron videograbadas, sin interrumpir las actividades en su impartición. Las clases tuvieron una duración aproximada de dos horas, en ellas se abordó el tema de medidas de dispersión. Para la filmación se enfocó al profesor a cargo de la clase, grabando cada uno de los recursos utilizados para explicar temas o ejercicios, tales como el discurso, el uso del pizarrón, la escritura de fórmulas o números, el dibujo de tablas y gráficas, también se prestó atención a los aspectos corporales y no verbales como gestos y movimientos de manos.
2. Transcripción. Las grabaciones de ambas clases fueron transcritas en su totalidad: palabras, frases que conformaron el discurso, y principalmente se describieron los recursos utilizados por el docente: gestos, dibujos, gráficas, el tono de voz, la distancia con los alumnos, el manejo del espacio y cada detalle en las grabaciones.
3. Análisis por medio del software ATLAS ti. Mediante el software de análisis de datos cualitativos asistidos por computadora: ATLAS. ti, se establecieron categorías de análisis con el objetivo de identificar los recursos semióticos utilizados por el profesor.
4. Análisis cualitativo: Finalmente y haciendo uso de las transcripciones y grabaciones se analizaron los aspectos cualitativos en las dos clases de estadística, prestando atención a las actitudes del profesor, el sentido de sus acciones, el

desarrollo de la clase, el efecto en los alumnos y en general al clima generado en el entorno educativo.

## Resultados

*Análisis por medio del software ATLAS. ti*

Por medio del programa ATLAS.ti en cada una de las transcripciones se tomaron en cuenta oraciones o frases que las características de cada categoría. A continuación algunos ejemplos de los recursos observados:

- *Recursos semióticos formales:* palabras u oraciones que hacen referencia a números, fórmulas y operaciones aritméticas:

*...entonces ahí tenemos, un grupo de datos... y vamos hacer estadística descriptiva, en este caso lo haremos en esta variable... que es ordinal... y entonces... deberíamos de proceder a calcular media, a calcular cuartiles, sería prácticamente cuartil uno, mediana, cuartil tres...*

Fragmento de transcripción, diálogo basado en un lenguaje matemático; nótese que las palabras y frases se basan precisamente en términos formales.

- *Recursos semióticos NO formales:* signos que no involucran lenguaje matemático, tales como ejemplos, palabras y frases de la vida diaria que complementan a las explicaciones de tipo formal:

*...bueno, adelante... para ordenarlos pueden hacer una cosa, buscan el valor menor... lo tachan y buscan el que le sigue, lo tacha y así ¿bien?...*

Fragmento de transcripción, diálogo basado en un lenguaje natural; nótese que las palabras no incluyen números o fórmulas matemáticas pero complementan tales aspectos.

- *Recursos semióticos diversos:* signos diversos que acompañan el discurso verbal, como tablas, gráficas, dibujos, esquemas u objetos (figura 1).



Figura 1: Fragmento de video, uso de tabla para mostrar y explicar un ejercicio estadístico.

- *Lenguaje corporal.* Aspectos kinésicos, gesticulación, posición espacial, la distancia o cercanía conversacional con los otros (figura 2).



Figura 2: Fragmento de video, se evidencia el uso de movimientos corporales en el discurso.

Además de las categorías anteriores, se realizó tomaron en cuenta variaciones del lenguaje no verbal, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- *Gesticulación indicativa.* Gestos que indican o señalan algo de lo que se habla, tal como decir “en esta gráfica” señalando con el dedo índice la gráfica (figura 3).





Figura 5: Fragmento de video, nótese la aproximación del profesor hacia los alumnos.

- **Gesticulación iconográfica.** Gesto que imita o simula aquello a lo que hace referencia, tal como decir “la circunferencia” y hacer un gesto con las manos de un círculo:  
*... para ordenarlos pueden hacer una cosa, buscan el más, el valor menor... lo tachan **forma una “X” en el aire con el plumón**) y buscan el que le sigue...*

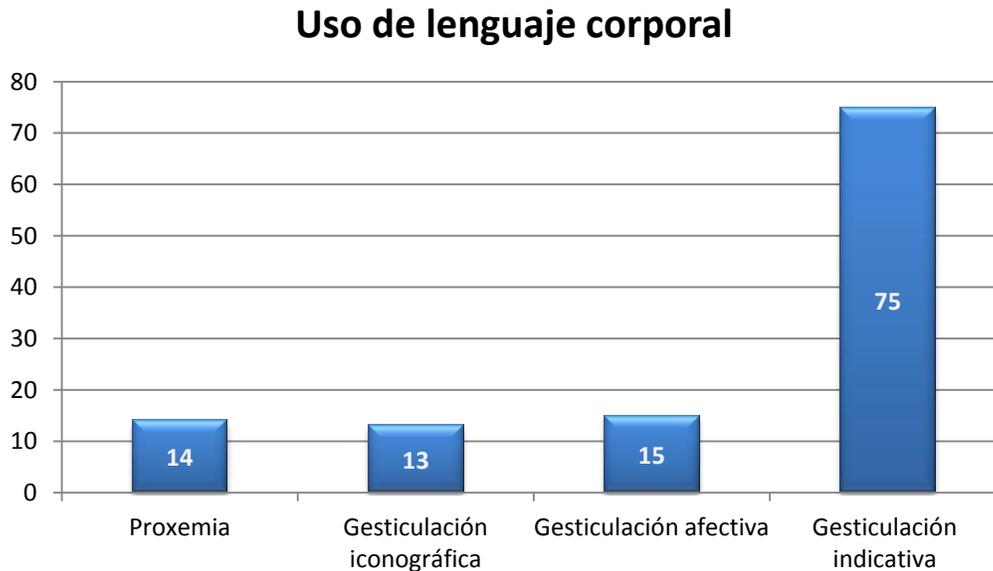
Fragmento de transcripción, se aprecia entre paréntesis el gesto que hace referencia a otro objeto, en este caso una “X”.

Posteriormente se realizó un análisis de la concurrencia de las categorías de análisis, para medir la frecuencia con que fueron utilizadas cada una de ellas. En el primer grupo de categorías de análisis: recursos semióticos formales, los recursos semióticos NO formales y el lenguaje corporal, se encontró que es más frecuente el uso de los recursos formales (Gráfica 1).



Gráfica 1. Frecuencia del uso de distintos tipos de recursos semióticos utilizados en la clase de estadística

Respecto a las modalidades de lenguaje corporal, la variable gesticulación indicativa predominó considerablemente a comparación de las demás categorías: gesticulación afectiva, iconográfica y proxemia, las cuales se utilizaron muy pocas veces en el desarrollo de la clase (Gráfica 2).



Gráfica 2: Frecuencia del uso de las modalidades del lenguaje corporal en la clase de estadística.

### Análisis cualitativo

El análisis discursivo llevado a cabo gracias a la información de grabaciones y transcripciones, dio cuenta no sólo de los recursos que utiliza un profesor al enseñar estadística, sino también, del efecto de tales recursos en la comprensión y aprendizaje de conceptos y temas, es decir, el efecto en el alumno.

Con base en las transcripciones y analizando la participación del alumnado en el transcurso de la clase fue posible observar una gran participación de los alumnos y una comprensión de los temas explicados por el docente:

*P: y lo pusieron con su parte alta y parte baja (observa a un alumno)*

*A: sí*

*P: muy bien (mantiene las manos atrás y observa a sus alumnos)*

*A: si fue más fácil así*

Fragmento de transcripción, diálogo profesor (P) y alumnos (A) al abordar el tema de medidas de

dispersión. Nótese que los alumnos expresan la facilidad gracias al método del docente.

Fue notorio que las dudas fueron atendidas y solucionadas por el docente quien mostró paciencia e incluso sentido del humor al responder a los alumnos.

*A: yo no pude hacer la gráfica de caja y bigotes*

*P: esa no es una pregunta es una confesión (ríe) y dicen que a confesión de padre ni hecho de pruebas, ¿por qué no lo pudiste hacer?*

*A: pues es que no entendí bien el procedimiento*

*P: procedimiento, tenemos aquí por ejemplo no trazamos un eje vertical, (dibuja en el pizarrón una línea horizontal) solamente el horizontal ¿no? nos ubicamos aquí dato menor aquí el dato mayor....*

Fragmento de transcripción, nótese el tono de la conversación, el alumno expresa su dificultad la cuál es solucionada por el profesor quien vuelve explica nuevamente todo el procedimiento.

Un aspecto característico del caso analizado, fue el interés del profesor (presente en toda la clase) por dejar bien en claro los ejemplos, ejercicios, fórmulas y procedimientos, además de preguntar por los resultados de los alumnos y como llevaron a cabo el procedimiento a fin de encontrar dificultades:

*P: ...el valor menor son mis datos extremos, los símbolos que utilizamos dan la clave de cuales están más allá de la frontera interior, ¿Sí? ¿Ya viste porque no lo podías hacer? ¿Está resuelta la pregunta?*

*A: Sí, gracias*

*P: ¿Tú no? (señala a un alumno con dudas)*

*A: mi cuartil tres sale mayor a mi valor mayor*

*PF: imposible*

*A: ¿entonces que hice mal?*

*P: ene es igual a ¿era cien no?, ciento cincuenta, entre cuatro es igual a cuatro por tres doce, treinta y siete punto cinco, ese es un cuartil...*

*A: ¿pero si mi número mayor es ochenta y cinco?*

*P: No, buscamos el dato número ciento doce punto cinco*

*A: aah eso era lo que no entendía*

Fragmento de transcripción donde se abordan dudas de alumnos. El profesor vuelve a explicar un procedimiento anterior hasta conseguir que los alumnos comprendan lo que antes se les complicó.

Si bien el profesor explicó en un inicio los procedimientos, insistió en que “todos” comprendieran y obtuvieran los mismos resultados, al percatarse de dudas y errores,

explicó nuevamente el ejercicio hasta dejar en claro el proceso.

Por último cabe resaltar algunos aspectos dentro del análisis cualitativo en el que se prestó atención a las particularidades y detalles presentes en las clases de estadística: se observó que dentro del salón de clases y durante toda la clase se mantenía un ambiente abundante en comunicación dentro de la relación alumno-profesor, el docente analizado atendió todas y cada una de las dudas e interrogantes suscitadas en sus alumnos a pesar de ser temas vistos con anterioridad. La actitud observada tanto en la persona que impartió la clase como en quienes la recibían fue en todo momento positiva sin importar la dificultad del problema estadístico abordado, ya que en una actividad conjunta profesor-alumnos dando una solución efectiva a cada una de las problemáticas. En general, la transición de las clases desde el principio hasta su culminación, fue dinámica y comprensible.

### **Discusión**

Diversas investigaciones han establecido que dentro de la enseñanza en disciplinas que involucran el uso de las matemáticas es indispensable el uso del lenguaje formal basado en números y fórmulas matemáticas, existe una predominancia de este factor *formal* al enseñar (Godino, 2002; Manghi, 2012; Castro, 2014; Viera, 2009); sin embargo, otras posturas establecen que los formalismos, aunque necesarios, no son los únicos recursos utilizados en la enseñanza (Domínguez, 2010; Beiza, 2015; Castro, 2014). Es debido a tal alternancia de recursos en el discurso docente, y con el objetivo de contribuir a la comprensión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, la presente investigación centró su atención en el discurso docente y en los recursos que ellos utilizan al impartir una asignatura, en este caso, de estadística.

En los datos obtenidos resultó que efectivamente, en una clase relacionada con las matemáticas, predominan los aspectos formales conformados por fórmulas y números, ya que resultan fundamentales para explicar procedimientos y métodos estadísticos. Resultados similares a los obtenidos en el trabajo realizado por Castro (2014): *Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo. ¿Diversidad o fracaso escolar?* donde se analizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la identificación de los lenguajes formales e informales utilizados por alumnos y profesores, evidenciando una predominancia del uso del *lenguaje formal* a diferencia del *natural* en el transcurso de las

clases.

Resultó sin embargo, que el docente fue capaz de recurrir *otros* factores, herramientas, recursos semióticos para complementar la explicación de los aspectos matemáticos, el profesor analizado no agotó los recursos formales, sino que contemplo algunos otros tales como gráficas, dibujos y ejemplos de la vida cotidiana, este caso en especial concuerda con lo establecido por autores como Castro (2014), quien considera que los docentes puede usar otros recursos y facilitar el aprendizaje del alumnado, pero al parecer, tal como menciona Domínguez (2010), el profesor no es consciente del poder de otros recursos semióticos además de los que siempre utiliza.

Tal como lo menciona Castro (2014) lo importante no es el tipo de lenguaje utilizado, sino el contenido y la significación dentro de la enseñanza, y dentro del aula se hace posible utilizar otros mecanismos; los resultados obtenidos no fueron la excepción ya *recursos semióticos no formales* estuvieron presentes, en diversas representaciones tales como tablas, gráficas y dibujos, también por medio del *no verbal*, gestos, ademanes y movimientos corporales, complementaron el discurso y la didáctica.

En este trabajo se hizo evidente la postura que mantienen Edwards y Mercer (1988) respecto a prestar atención no sólo a las propiedades formales o estructurales del discurso educacional, sino también, y paralelamente, a las demás representaciones que se van construyendo a lo largo de la interacción alumno-docente, ya que el presente análisis evidenció la presencia del *componente no verbal o lenguaje corporal*. Siendo la modalidad de *gesticulación indicativa* la más utilizada por el profesor en el estudio de caso, en concordancia con Manghi (2010) quien identificó tres principales recursos semióticos utilizados por los docentes: *habla o lenguaje oral, gestos y simbolismo matemático*, destacando en el factor de lenguaje corporal aquellos gestos para la deixis o indicación; los docentes continuamente recurren a estos recursos, haciendo más comprensible temas y conceptos, ya que el factor visual es en todos los casos un apoyo didáctico.

Se hace entonces evidente que en la comunicación profesor-alumno es necesario el uso de gestos y movimientos corporales para explicar los temas y conceptos estadísticos, si bien el docente se enfoca principalmente a la explicación concreta del tema, también hace uso de gestos para apoyar su discurso, tal como menciona Campojo (1995) en las relaciones

interpersonales es constante una comunicación involuntaria, que exterioriza con énfasis sentimientos o pensamientos de forma no verbal, por lo que de forma involuntaria o no, siempre estamos comunicando, tendiendo que la enseñanza de las matemáticas, de la estadística, es siempre complementada por otros factores que pueden posibilitar o mermar el aprendizaje escolar, ya que tienen un impacto en el alumnado que en la mayoría de las veces, resulta imperceptible para el docente, a diferencia de autores como Kress (2010) que describen lo formal como lo único efectivo.

Ávila, Ibarra y Grijalva (2012) mencionan que los significados que los estudiantes asignan a los objetos matemáticos están determinados por el contexto de la enseñanza, siendo la presente investigación muestra de ello, ya que dentro del discurso educativo no es sólo uno, sino muy diversos los factores que están presentes al momento de enseñar, complementando en coincidencia con Bourdieu (2007) para quien el contexto escolar es un ambiente multicultural donde se unen distintos grupos sociales y diferentes lenguajes.

### **Conclusiones**

El lenguaje natural y otros recursos semióticos son herramientas comunicativas primarias para la enseñanza del lenguaje matemático o lenguaje formal; sin embargo, muchos profesores basan sus clases en formalismos, números y fórmulas matemáticas, creando en muchos casos un patrón en la enseñanza matemática, que cada vez es más frecuente.

La matemática, al igual que otras asignaturas hace uso de un lenguaje particular para ser comprendido, lenguaje que se compone no solo de fórmulas, números y formalidades, como muchos pueden considerar, sino que los docentes que las enseñan pueden valerse de otros mecanismos para hacer comprensibles las ideas, conceptos y postulados antes considerados simplemente formales. Los resultados obtenidos en esta investigación hacen evidente que un profesor de una disciplina basada en el uso de las matemáticas, en este caso la estadística, emplea mayormente recursos formales para explicar conceptos y temas de la asignatura, pero no los únicos, ya que se es capaz de utilizar distintos medios y factores como el pizarrón, tablas, gráficas, dibujos y material didáctico para acompañar las explicaciones que en un principio implicaron sólo el uso de la matemática. Sin duda alguna, son recursos que todos tenemos a la mano y que cumplirán la función de dar un significado a los elementos formales permitiendo a los alumnos comprender con mayor

facilidad dichos elementos.

Conocer en matemáticas quiere decir conocer “los sistemas de prácticas”, y en los procesos comunicativos dados en la educación matemática, no sólo hay que interpretar las entidades conceptuales, sino también las situaciones problemáticas y los propios medios expresivos y argumentativos. Se sugiere para futuras investigaciones, profundizar en el uso de los recursos semióticos y los efectos en el aprendizaje de las matemáticas y por lo tanto en la pedagogía.

## Referencias

- Álvarez, G. (2012). Hacia una propuesta de análisis semiótico integral de ambientes virtuales de aprendizaje. *OMNOMÁZEIN*, 25(1), 219-239.
- Aparicio, E. y Cantoral, R. (2006). Aspectos discursivos y gestuales asociados a la noción de continuidad puntual. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 7-29.
- Ariza, M. (2007). Hacia una interpretación semiótica de los signos matemáticos. *Mathesis*, 3(2), 227-251.
- Arzarello, F. & Edwards, L. (2005). Gesture and the construction of mathematical meaning. En H. L. Chick, & J. L. Vincent, (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. 1, pp. 123-154). Melbourne: Program Committee.
- Ávila, R., Ibarra, S. y Grijalva, A. (2012). El contexto y el significado de los objetos matemáticos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(4), 337-354.
- Azcárate, C. y Camacho, M. (2003). Sobre la Investigación en Didáctica del Análisis Matemático. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 135-149.
- Baddi, M., Castillo, J, Landeros, J. y Cortez, K. (2007). Papel de la estadística en la investigación científica. *Innovaciones de Negocios*, 4(1), 107-145.
- Beiza, E. (2015). *Semiótica en la comprensión del lenguaje matemático*. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa inédita). Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. España: Akal.
- Beuchot, M. (2012). *La semiótica: Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Budnick, F. (2007). *Matemáticas aplicadas para administración, economía y ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Caivano, J. (2005). Semiótica, cognición y comunicación visual: los signos básicos que construyen lo visible. *Tópicos del Seminario*, 13, 113-135.
- Campojo, E. (1995). La comunicación no verbal: Riqueza y versatilidad. *Revista Liberabit*, 1(1), 21-24.
- Carvalho, B. y de Loiola, A. (comp.) (2008). *Investigación cualitativa en educación matemática*. México: Limusa.
- Castañeda, A. y Álvarez, M. (2004). La reprobación en Matemáticas. *Tiempo de Educar*, 5, 141-172.
- Cassirer, E. (1964). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, F. (2014). *Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas, BR): ¿Diversidad o fracaso escolar?* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valladolid, España.
- Coll, C. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumno. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Cuadrado, I. (1993). *Comportamientos no-verbales en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- De Lorenzo, J. (1989). *Introducción al estilo matemático*. Madrid: Tecnos.
- Domínguez, A. (2010). *La construcción de objetos-lenguaje. Estrategias de Creatividad para la Clase de Español*. México: Alfaomega.
- Drouhard, J. y Panizza, M. (2009) Aspectos semióticos y lingüísticos en didáctica de la matemática. En *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Argentina: FAHCE.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Escotto, A. (2007). El estudio del lenguaje: lingüística y neuropsicología. En Escotto, A., Pérez, M. y Sánchez, N. (Eds.), *Lingüística, Neuropsicología y Neurociencias Ante los Trastornos del Desarrollo Infantil*. (pp. 3-49). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, M., Ponce, B. y Castillo, M. (2011). *Determinación de los factores de reprobación en alumnos de la materia de estadística*. Memorias en extenso XIV Congreso APCAM: Chihuahua.
- Godino, J. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(2.3), 237-284.
- Godino, J. (2004). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*. Granada: Proyecto Edumat-Maestros.

- Hernando, H. (2009). El lenguaje verbal como instrumento matemático. *Educación y Educadores*, 12(3), 13-31.
- Izcara, P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Fontanara.
- Juárez, B. y Robles, O. (2013). Las matemáticas y el entorno socioeconómico como causa de deserción escolar en el nivel medio superior en México. *Multidisciplina*, 15, 72-90.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary Communications*. Londres: Routledge.
- Manghi, D. (2010). Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 99-115.
- Meyer, D. y Turner, J. (2002). Using Instructional Discourse Regulation. *Educational Psychologist*, 37 (1), 17-25.
- Ortiz, L. (2002). El aprendizaje de las matemáticas, un problema social. *Gaceta Universitaria*. 2(256), 14-15.
- Robles, R. y Martínez, J. (2007). La reprobación de Matemáticas desde la perspectiva del alumno, el docente y la academia. *Psicología y Educación*, 1(1), 97-104.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: Mc Graw-Hill/Interamericana de España.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas Escolares. Casos y perspectivas*. México: Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica.
- Serrano, V. (2005). ¿Qué constituye a los lenguajes natural y matemático? *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 47-59.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamayo, O. (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Educación y Pedagogía*, 18(45), 37-49.
- Viera S. A. (2009). El desarrollo del lenguaje y la actividad matemática, dos elementos básicos en la práctica educativa en la etapa infantil. *Participación Educativa*, 12, 77-86.
- Zapata, L. (2011). ¿Cómo contribuir a la alfabetización estadística? *Revista Virtual Católica del Norte*. 33, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19421896101>

## Creencias sobre la naturaleza humana en universitarios y asistentes a la iglesia de San Hipólito

Jesús Silva Bautista, Perla Eloísa Caballero González, Estefanía Ramírez Hernández <sup>1</sup>

**Resumen:** Las creencias son el punto de referencia de todo ser humano, nacen de sus vivencias y del mundo que lo rodea, representan todo lo que para él es importante. Todo acto por muy intelectual que sea, depende de su sistema de creencias dominantes, por tanto, ahondar en ellas es sumamente complejo. En este caso, las creencias sobre la naturaleza humana no son la excepción, ya que implican la historia de la humanidad en sí. Bajo este contexto, surgió la inquietud de conocer cuáles son las creencias sobre la Naturaleza Humana en estudiantes universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito, así como, la diferencia entre ellas. Dado el objetivo, se seleccionaron dos muestras independientes conformadas por 180 alumnos de la FES Zaragoza del área de la salud y 180 jóvenes asistentes a la iglesia de San Hipólito, entre 18 y 28 años de edad, a los cuales se les aplicó una escala tipo Likert constituida por 36 ítems. La investigación es descriptiva, de campo, transversal, con un diseño multivariado, inter-grupo y ex post facto. Los resultados obtenidos indican, que para los universitarios la mejor explicación sobre la naturaleza humana es la que ofrece la Teoría de la Evolución, por el contrario los jóvenes asistentes a la iglesia asumen una explicación creacionista y divina, encontrando en la Biblia la mejor respuesta. No obstante, ambos grupos coinciden en la influencia que tiene la sociedad en la construcción de sus creencias, ya que es en ella donde el ser humano se conforma.

Palabras Clave: creencias, naturaleza humana, universitarios, jóvenes, evolución, creacionismo

**Abstract:** Beliefs are the reference point for every human being, they are born from their experiences and the world that surrounds them, they represent all that is important to them. Any act, no matter how intellectual is dependent on their predominant beliefs system, therefore, delving into them is quite complex. In this case, the beliefs about Human Nature are not an exception, since they involve the history of humanity itself. In this context, the inquiry to know what the beliefs about Human Nature in university students and young attendants of San Hipolito's Church are, and what the difference between them is. Given the objective, two independent samples made up of 180 students, in the health area, from FES Zaragoza and 180

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

E-mail: perlaeloisa92@gmail.com

Julio - Diciembre 2016, Vol.6, No. 2, pp. 64-85.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

young attendants of San Hipolito's Church, between the ages of 18 and 28 years old, to which we applied a Likert-type scale comprising 36 items. The research is descriptive, of field, cross-sectional, with a multivariate design, intergroup and ex post facto. The results show that for the University students the best explanation about Human Nature is offered by the Theory of Evolution. Instead the church attendants assume a creationist and divine explanation for it, thus finding a better answer in the Bible. Nevertheless, both groups agree on the influence of society in the development of their beliefs, because it is here where the human being is formed.

Keywords: beliefs, human nature, university, young, evolution, creationist

## **Introducción**

El ser humano se encuentra insatisfecho por naturaleza, su necesidad lo ha llevado por innumerables senderos a lo largo de la historia. Su visión antropocentrista hace de su reflexión mera especulación, puesto que ha sido capaz de crear todo cuanto ha sido posible con tal de responder a sus múltiples interrogantes, de ahí la existencia y función de las creencias. En este caso, la creencia es una vivencia ordinaria que no es posible reducir a otras, por ello es difícil establecer un concepto claro. No obstante, aparece como una condición de posibilidad que está más allá, en la base de toda actividad humana y de su conceptualización. Suele utilizarse con frecuencia, sin embargo, su definición varía según la concepción de cada teórico (Avelino, 1999).

En primera instancia, las creencias suelen asociarse a un estado mental dotado de contenido representativo, el cual es susceptible de ser verdadero o falso (Defez, 2005). Son estructuras cognitivas que se desarrollan durante la infancia, entendidas como un conjunto de realidades, producto de la experiencia y de las ideas que se aceptan, reconocen y afirman como principio de cuanto se debe pensar, hacer y esperar en la vida, siendo a la vez, personales y sociales. Son la realidad misma, en ellas "vivimos, nos movemos y somos" (Ortega y Gasset, 1940; Beck, como se citó en Clavete y Cardeñoso, 2001; Quintana, 2001; Álvarez, 2002). Representan lo que existe para el sujeto más allá de la percepción directa. Conceptos acerca de la naturaleza; las causas y las creencias de las cosas, personas y procesos cuya existencia es asumida (Pepitone, 1991).

Se originan a partir de las vivencias del hombre y del mundo que lo rodea, no hace nada con ellas, simplemente se encuentra inmerso porque sostiene su ser. Basándose en lo que

está escrito, en las investigaciones y en las opiniones de expertos, dividiendo el mundo entre lo que es evidente y lo que no. Son sustentadas por “ciertas autoridades” (padres, maestros, sacerdotes, pastores, etc.). Debido a ello, gran parte de las creencias son adoctrinamientos; ideas que nos han metido a la cabeza o que hemos adoptado de otros como propias (Aguilera, 2005; Guix, 2009; Ortega y Gasset como se citó en Diez, 2010).

Su funcionalidad, está dada por el hecho de que aparecen en todo lo que para el hombre es significativo y a la vez problemático; son un intento de solución y de orientación. Juegan un papel importante en la manera en cómo el individuo interpreta la información proveniente del entorno y la traslada hacia la práctica. En el plano socio-cultural suelen proporcionar orden, dirección y valores compartidos (Pajares, 1992; Quintana, 2001).

Sin embargo, las creencias que construyen las personas en torno a los fenómenos que las rodean no suelen ser del mismo orden, por un lado se encuentran las religiosas y por otro las científicas. Al respecto, las religiones proveen a los individuos y a las sociedades, creencias que dan lugar a aquellas certezas que parecen ser necesarias, en cuestiones como: la existencia de Dios, la vida después de la muerte, el sentido y el valor del sufrimiento (Razeto, 2012). En este sentido, “creer en dios” significa comportarse de cierta manera, participar en determinados rituales, esperar una recompensa final, confiar en la justicia divina, creer que alguien te escucha, protege y perdona (Wittgenstein como se citó en Defez, 2005). Por su parte, la ciencia acepta la existencia de una realidad externa; nuestros sentidos nos indican que es tangible, por tal razón, las creencias científicas se basan en observaciones múltiples e independientes, en la aportación de pruebas rigurosas y en la resistencia a los intentos de falsación, de modo que el resultado no es una fe, sino todo lo contrario del “creer sin ver” (Aguilera, 2005).

Dado lo anterior, adentrarse a las creencias que presentan las personas acerca de la naturaleza humana resulta ser aún más complejo ya que implican la historia de la humanidad en sí. Durante mucho tiempo pareció un tema poco importante, pues mientras algunos pensadores negaban su existencia, otros señalan la conveniencia de no hablar de una sola, sino de naturalezas humanas (Dewey, 1989; Merani, 1972; Marcos, 2010; Vallejo, 2014).

Bajo este contexto, la Biblia señala que la concepción de la humanidad se relaciona

primeramente con Dios, de tal manera que existe en una posición privilegiada. Hecho “con polvo procedente del suelo”, a su imagen y semejanza, con dominio sobre todos los animales salvajes (Génesis 1:26, 2:7, como se citó en El comité de nuevo mundo, 1987; Barbour, 2004; Viciach, 2004). Empero, el punto más relevante en la concepción cristiana de la naturaleza humana es la noción de libertad, concebida como la elección entre la obediencia a la voluntad de Dios, la fe y el amor por él, o la desobediencia, la ausencia de fe y el orgullo. (Génesis 2:16-17 como se citó en Radhakrishnan, 1976; Stevenson y Haberman, 2013). Existen una naturaleza humana redimida y otra irredenta. Por tal razón, la resurrección de Jesús resulta ser una garantía divina de la existencia de una vida después de la muerte (1 Corintios: 15; 2 Corintios 5:17, cómo se citó en Stevenson, 1990).

Al respecto, Marx sostiene que la naturaleza real del hombre es la totalidad de las relaciones sociales excepto algunos hechos biológicos. No existe naturaleza humana individual, lo que es verdadero en una sociedad o período, no necesariamente lo es en otro lugar o época. El hombre es un ser activo y productivo, que se distingue de los otros animales, por la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. En el momento en que adquirió la posición erecta, cuando mano, cerebro y lenguaje conjugados originaron las posibilidades del pensamiento, comenzó a producir sus propios medios de existencia, aprovechando las circunstancias naturales y modificándolas según los designios de una intencionalidad real y concreta (Fromm, 1970; Merani, 1972; Radhakrishnan, 1976; Schmidt, 1977; Stevenson, 1990; Bur y Nine, 2007; Stevenson y Haberman, 2013).

Por su parte, Darwin afirma que todas las especies descienden de un pequeño grupo de ancestros comunes. Su transformación evolutiva, es producto de la integración de materia viviente por fenómenos de selección natural y de adaptación. Del mismo modo, señala que el hombre tiene antepasados comunes con otros animales; cuatro miembros con cinco dedos cada uno, un rabo rudimentario, aunado a la química básica, como la digestión, la sangre y los genes, similar a la de los mamíferos. Con ello, la animalidad constituye el estrato central de la naturaleza humana, perdiendo así, su puesto de honor, de una creación particular pasando a integrarse con el común reino animal (Merani, 1972; Thorpe, 1980; Stevenson, 1990; Barbour, 2004; Morin, 2005; Collins, 2007).

Bajo esta misma línea, Emile Durkheim logra conjuntar las ideas de Marx y Darwin al

mencionar que el hombre posee una doble existencia. Una parte puramente individual, con raíces en el organismo y otra social, derivada de pertenecer a un órgano colectivo, diferente y superior a la propia individualidad (Durkheim, 2011). Según él, la sociedad moldea a los individuos por medio de la educación y les inculca ciertas cualidades intelectuales y físicas totalmente ajenas a su naturaleza espontánea, de las que carecerían si no fuera por esa acción metódica e intencional (Di Pietro, 2004; Stevenson y Haberman, 2013).

En este sentido, el estudio de las creencias de la naturaleza humana en la población juvenil, entendida como un constructo social, pone de manifiesto el papel que juega el contexto inmediato y el grupo de procedencia. Mientras los jóvenes permanecen en el sistema educativo, se consideran como “estudiantes”, lo cual supone un rol social claramente instituido y valorado (Camarena, 2000). Por el contrario, quienes se ubican en los sectores más vulnerables de la sociedad se encuentran rodeados por un clima de desesperanza y postergación, aunado a ocupaciones precarias en los sistemas más informales del mercado, volcando sus esperanzas de mejora a la ayuda divina (Donas, 2001; Mendoza, 2011).

Es por ello, que la presente investigación se enfocó en conocer cuáles son las creencias acerca de la naturaleza humana que presentan los universitarios procedentes de la FES-Zaragoza y los jóvenes asistentes a la iglesia de San Hipólito, así como en identificar las diferencias existentes en torno a las creencias de ambos grupos. Esto, bajo dos teorías explicativas: la teoría del equilibrio y la teoría de la acción planeada, las cuales aluden a la creencia como componente cognitivo principal de las actitudes y conceptualizan a la persona como un punto del espacio psicológico, que sólo puede moverse en determinadas direcciones para mantenerse en equilibrio, aunado a la intención, a la norma subjetiva y al control conductual percibido, que en conjunto determinan su comportamiento (Fishbein y Ajzen, 1975; Pou-Alberú, 2004; Reyes, 2007).

## Método

### *Diseño:*

El tipo de investigación fue descriptiva, de campo, de corte transversal, con un diseño inter grupo multivariado y ex post facto. Con muestreo no probabilístico, intencional e inter-grupo.

### *Población:*

El estudio se realizó con 180 universitarios del Área de la Salud de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y 180 jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito en la Ciudad de México, entre 18 y 28 años de edad.

### *Pregunta de Investigación:*

¿Cuáles son las diferencias en las creencias acerca de la naturaleza humana de los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito?

### *Preguntas específicas:*

1. ¿Cuáles son las creencias respecto a la naturaleza humana por parte de los universitarios?
2. ¿Cuáles son las creencias respecto a la naturaleza humana por parte de los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito?
3. ¿Existen diferencias significativas entre las creencias de la naturaleza humana en los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito?
4. ¿Existe relación directamente proporcional entre las creencias acerca de la naturaleza humana que tienen los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito?
5. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias sobre la Naturaleza Humana que ostentan hombres y mujeres de cada grupo?
6. ¿Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias sobre la Naturaleza Humana con respecto a la edad de los universitarios y los asistentes a la iglesia de San Hipólito?

### *Objetivo:*

Conocer cuáles son las creencias acerca de la naturaleza humana en los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito.

*Objetivos específicos*

1. Identificar cuáles son las creencias respecto a la naturaleza humana por parte de los universitarios
2. Identificar cuáles son las creencias respecto a la naturaleza humana por parte de los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito
3. Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias de la naturaleza humana en los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito.
4. Comparar las creencias acerca de la naturaleza humana que tienen los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito.
5. Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias sobre la Naturaleza Humana que ostentan hombres y mujeres de cada grupo.
6. Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias sobre la Naturaleza Humana con respecto a la edad de los universitarios y los asistentes a la iglesia de San Hipólito

*Hipótesis:*

Las creencias acerca de la Naturaleza Humana que presentan los universitarios se fundamentan en el enfoque científico y las creencias de los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito en el creacionismo.

*Hipótesis Específicas:*

1. Las creencias acerca de la Naturaleza Humana que presentan los universitarios se fundamentan en el enfoque científico
2. Las creencias acerca de la Naturaleza Humana que presentan los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito se fundamentan en el creacionismo
3. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias hacia la Naturaleza Humana que presentan los universitarios y los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito
4. Existe relación estadísticamente significativa entre las creencias científicas y religiosas sobre la Naturaleza Humana en los universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito
5. Existe diferencias estadísticamente significativas entre las creencias sobre la Naturaleza Humana que ostentan hombres y mujeres de cada grupo
6. Existe diferencia estadísticamente significativa entre las creencias sobre la

Naturaleza Humana con respecto a la edad de los universitarios y los asistentes a la iglesia de San Hipólito.

*Variables*

VD: Creencias sobre la Naturaleza Humana. Las creencias son estructuras relativamente estables que representan lo que existe para el sujeto más allá de la percepción directa. Son conceptos acerca de la naturaleza; las causas y las creencias de las cosas, personas y procesos cuya existencia es asumida (Pepitone, 1991).

VI: Universitarios y jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito. La formación profesional se entiende como una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria (Casanova, 2003).

VS: Edad y sexo. Proporcionadas por medio de las respuestas de los participantes en el instrumento de medición.

*Instrumento:*

El Instrumento de Medición de las Creencias Científicas y Religiosas sobre la Naturaleza Humana se construyó a partir de una revisión teórica respecto a las creencias que existen sobre la Naturaleza Humana conformado por tres categorías de estudio. Desde una visión científica-evolutiva (Teoría de la Evolución), científica- social (Materialismo Dialectico y Socialismo) y religiosa (La Biblia). Consta de 36 ítems, con una escala de medición tipo Likert de 5 puntos de 1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo.

**Resultados**

Con la intención de responder a los objetivos de la presente investigación, se recurrió al análisis de datos mediante diferentes pruebas estadísticas, para ello se utilizó el paquete Estadístico SPSS-Versión 20.

En cuanto a las variables sociodemográficas edad y sexo, se observó que el 51.4% corresponde al sexo femenino y el 45.6% de la muestra se encuentra entre los 22 y 25 años de edad. En el grupo de universitarios el 58.6% son mujeres y el 56.9% de este grupo se encuentra entre los 22 y 25 años. Caso contrario ocurre en el grupo de asistentes a la Iglesia, ya que el 56.1% corresponde al sexo masculino y el 51.2% se encuentra entre los 18 y 21 años de edad (Ver tabla 1).

Variables Socio-demográficas		Frec.	%	Universitarios		Asistentes a la Iglesia	
				Frec.	%	Frec.	%
Sexo	Masculino	175	48.6	74	40.9	101	56.1
	Femenino	185	51.4	106	58.6	79	43.9
Edad	18-21 años	159	44.2	65	35.9	94	52.2
	22-25 años	164	45.6	103	56.9	61	33.9
	26-28 años	37	10.3	12	6.6	25	13.9

Tabla 1. Análisis de frecuencias de las variables socio-demográficas

Se realizó el análisis de fiabilidad Alpha de Cronbach con el procesamiento del 100% de los casos, sin valores excluidos, obteniendo un  $\alpha = .803$ . Así mismo, se llevó a cabo el Análisis Factorial de componentes principales con un método de rotación de normalización Varimax, cuyo objetivo fue identificar las variables que no muestren correlación alguna. El agrupamiento de las variables dio como resultado 4 factores que explican el 60.124% del fenómeno en cuestión (Ver tabla 2).

Ítems Factor 1. Creencias Religiosas $\alpha = .955$ V.E=29.224		Valores
15. Creo que Dios hizo al hombre a su semejanza		.859
31. Considero que la creación del Hombre es obra de Dios		.854
23. Creo que la resurrección de Jesucristo es la prueba de una vida eterna		.851
9. Para mí la felicidad sólo puede ser posible estando en comunión con Dios		.837
17. Para mí el mejor regalo que Dios brinda al hombre es la promesa de una nueva vida		.815
21. Para mí la Biblia es la mejor explicación sobre el origen de la vida		.814
4. Para mí Cristo representa la salvación del mundo		.807
28. Para mí los primeros seres humanos surgieron de Adán y Eva		.776
7. Creo que la fe en Dios me conducirá a la vida eterna		.766
19. Considero que la inteligencia de las personas es una bendición		.753
3. Creer en Dios me garantiza una vida después de la muerte		.724
35. Pienso que los seres humanos fueron creados para servir a Dios		.719
1. Considero que la historia del origen de la humanidad solo puede ser explicada a través de la Biblia		.679
14. Pienso que vivir en pecado aleja a las personas del paraíso		.604
5. Pienso que las personas que siguen los mandatos de la Biblia se encuentra alejadas de todo mal		.508
25. Considero que Dios Castiga a quienes quebrantan sus mandamientos		.481
8. Pienso que la Biblia establece el comportamiento de las personas		.400
Ítems Factor 2. Creencias Científico-Evolutivas $\alpha = .856$ V.E=9.995		Valores
27. Considero que las características biológicas del ser humano son producto de la evolución		.733
18. Creo que los seres humanos hemos evolucionado a través del tiempo		.705
26. Creo que el hombre es producto de la evolución histórica		.689

24. Para mí el ser humano desciende de los primates	.648
20. Creo que las características humanas son producto de los genes heredados	.585
34. Creo que el origen del ser humano solo puede ser entendido a través de la teoría de la evolución	.484
36. Para mí la única explicación acerca del origen del hombre es la que ofrece la ciencia	.403
29. Pienso que el ser humano es el único capaz de reflexionar sobre su origen	.370
Ítems Factor 3. Creencias Científico- Sociales $\alpha=.679$ V.E=7.158	Valores
33. Considero que el hombre es el único responsable de planificar su vida	.764
32. Para mí el ser humano es único capaz de modificar su naturaleza	.687
30. Creo que la educación es la única condición que modifica la existencia de las personas	.606
6. Considero que los seres humanos son los únicos responsables de construir su realidad	.584
Ítems Factor 4.Creencias Científico- Sociales (2) $\alpha=.538$ V.E=5.148	Valores
2. Para mí el comportamiento de la gente está controlado por la sociedad	.733
11. Considero que las personas son producto de la sociedad	.648
16. Pienso que las personas se forman a partir de su relación con los demás	.592

Tabla 2. Factores Generales

La prueba t de Student, se utilizó para comparar las medias de los universitarios y los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito. Al respecto, los resultados obtenidos indican que existe diferencia significativa en cuanto a sus creencias sobre la Naturaleza Humana (Ver tabla 3).

GRUPO SOCIAL		Media	t	Sig.
FACTOR 1 Creencias Religiosas CR	Universitario	2.02	-16.978	.000
	Asistente a la Iglesia	3.39		
FACTOR 2 Creencias Evolutivas CCE	Universitario	3.98	8.220	.000
	Asistente a la Iglesia	3.34		
FACTOR 3 Creencias Sociales CCS	Universitario	4.04	3.652	.000
	Asistente a la Iglesia	3.74		
FACTOR 4 Creencias Sociales 2 CCS-2	Universitario	3.88	6.722	.000
	Asistente a la Iglesia	3.33		

Tabla 3. Análisis t de Student para Muestras Independientes de los Factores Correspondientes

En el Factor 1. CR, se observa que existe una diferencia estadísticamente significativa de 1.37 unidades entre los grupos. Lo cual indica que para los universitarios la creencia religiosa no es relevante en la concepción de la naturaleza humana.

En tanto, el Factor 2. CCE señala que los universitarios ostentan una diferencia estadísticamente significativa de 0.64 unidades respecto a los asistentes a la iglesia, quienes muestran un rechazo hacia la Teoría de la evolución puesto que contradice los preceptos de la Biblia.

En lo que respecta al Factor 3. CCS, se evidencia que los universitarios difieren de los asistentes a la iglesia con 0.3 unidades. En este caso para los universitarios lo único real es la tierra y no el cielo; el ser humano es el conjunto de las relaciones sociales, por lo tanto, es capaz de construir su propia realidad. Así mismo, el Factor 4. CCS-2, reafirma lo antes señalado con una diferencia de 0.55 unidades.

La prueba de análisis de varianza ANOVA se utilizó para realizar el análisis correspondiente de las variables sociodemográficas; edad y sexo en relación a los grupos.

Sexo. De acuerdo con la variable socio demográfica sexo y los universitarios se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas sobre el factor 3 (Ver tabla 4).

Factor	Sexo	N	Media	gl.	F	Sig.
FACTOR 3 Creencias Científico Sociales (CCS)	Hombre	74	3.88	1	5.161	.024
	Mujer	106	4.15			

Tabla 4. ANOVA para la variable socio-demográfica SEXO (Universitarios)

En el Factor 3. CCS las mujeres ocupan una posición superior con una  $\bar{x} = 4.15$ , por el contrario, los hombres muestran una  $\bar{x} = 3.88$ , advirtiendo una diferencia de 0.27 unidades. Así mismo, para contrastar el resultado obtenido anteriormente se realizó el análisis

correspondiente al grupo de los asistentes a la Iglesia de San Hipólito, con lo cual se puede afirmar que el sexo no influye en sus creencias sobre la naturaleza humana, denotando homogeneidad en el grupo.

Edad. De acuerdo a ésta variable, en relación a los Universitarios, se puede constatar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores (Ver tabla 5).

Factores	Edad	Media	gl.	F	Sig.
FACTOR 1 Creencia Religiosa (CR)	18 a 21	2.27	2	6.155	.003
	22 a 25	1.91			
	26 a 28	1.52			
FACTOR 2 Creencia Científica-Evolutiva (CCE)	18 a 21	3.79	2	3.266	.040
	22 a 25	4.08			
	26 a 28	4.15			

Tabla 5. ANOVA para la variable socio demográfica EDAD (Universitarios)

En lo concerniente al Factor 1. CR, los universitarios entre 18 y 21 años muestran un puntaje mayor con  $\bar{x} = 2.27$ , continuando los que tienen entre 22 y 25 años  $\bar{x} = 1.91$ , mostrando una diferencia de 0.36 unidades. Con menor puntaje se encuentran quienes oscilan entre los 26 y 28 años de edad con  $\bar{x} = 1.52$  y una diferencia estadísticamente significativa de 0.75 y 0.39 unidades.

En el Factor 2. CCE los universitarios entre los 26 y 28 años se ubican en primer lugar con  $\bar{x} = 4.15$ , continuando aquellos entre 22 y 25 años, con  $\bar{x} = 4.08$  y finalmente se ubican los más jóvenes, entre 18 y 21 años con una  $\bar{x} = 3.79$ , mostrando una diferencia estadísticamente significativa de 0.07, 0.36 y 0.29 unidades respectivamente.

Edad. En lo que respecta a ésta variable y al grupo de los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito, existen diferencias estadísticamente significativas sólo en el Factor 3. CCS (Ver tabla 6).

Factores	Edad	Media	gl.	F	Sig.
FACTOR 3 Creencias Científico Sociales (CCS)	18 a 21	3.69	2	5.013	.008
	22 a 25	3.95			
	26 a 28	3.44			

Tabla 6. ANOVA para la variable socio demográfica EDAD (Asistentes a la Iglesia)

En el Factor 3. CCS, se puede observar que el mayor puntaje se encuentra en los jóvenes entre los 22 y 25 años con una  $\bar{x} = 3.95$ , posteriormente se ubican los que tienen 18 y 21 años  $\bar{x} = 3.69$ , con una diferencia estadísticamente significativa de 0.3 unidades y finalmente los que oscilan entre 26 y 28 años con una  $\bar{x} = 3.44$ , teniendo una diferencia estadísticamente significativa de 0.51 y 0.21 unidades respectivamente. Lo cual indica que este grupo pese a su creencia religiosa al ser parte de una comunidad juvenil, se construye en la interacción con sus iguales.

En la correlación de Pearson los resultados obtenidos sugieren que la interacción del Factor 1. Creencias Religiosas (CR) con respecto a los factores 2, 3 y 4 es inversamente proporcional, es decir, quienes se basan en una creencia religiosa no asumen explicaciones científico evolutivas ni científico sociales (Ver, tabla 7).

	F1. CR	F2. CCE	F3. CCS	F4. CCS-2
FACTOR 1. Creencias Religiosas (CR)	1			
FACTOR 2. Creencias Científico Evolutivas (CCE)	-.557**	1		
FACTOR 3. Creencias Científico Social (CCS)	-.251**	.526**	1	
FACTOR 4 Creencias Científico Social-2 (CCS-2)	-.227**	.397**	.319**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7. Análisis de Correlación de Pearson de los Factores Correspondientes

## Discusión

Hablar de creencias suele ser un tema bastante complejo, intentar medirlas y adentrarse al mundo de las mismas lo es aún más. La falta de claridad en la literatura se refleja en un sin fin de concepciones, empero, la mayoría de los autores logran situarlas en una

generalidad; coinciden en que son un marco de referencia que determina la forma de ser en el mundo (Ortega y Gasset, 1940; Sigel, 1985; Pajares, 1992; Beck, como se citó en Calvete y Cardeñoso, 2001; Gómez, 2003; Linares y Pajares como se citó en Moreno y Azcárate, 2003; Quintana, 2001).

En este sentido, las creencias sobre la Naturaleza Humana desde su origen han tenido una gran polémica en cuanto a su concepción. Aunado a la necesidad de respuestas y a las constantes disputas entre la ciencia y la religión (Merani, 1972; Marcos, 2010; Vallejo, 2014). De ahí, surge la inquietud de ahondar en ellas en dos grupos particulares: Universitarios y Jóvenes Asistentes a la Iglesia de San Hipólito. Bajo el supuesto de que cada grupo responderá según su contexto inmediato.

En primera instancia, a través de los resultados obtenidos se pueden constatar las hipótesis 1 y 2, las cuales señalan que las creencias acerca de la Naturaleza Humana que presentan los universitarios se basan en el enfoque científico y los asistentes a la Iglesia de San Hipólito en el creacionismo.

Al respecto, la literatura señala que para los universitarios es más factible estar en relación con las leyes universales, por tal razón, suelen construir sus creencias desde una perspectiva científica. Para ellos es sumamente complejo creer en la realidad de un Dios creador, consideran que el Homo sapiens no surgió como Adán y Eva, con la razón, el lenguaje y las técnicas listas para funcionar, sino que se asocia al Darwinismo (Merani, 1972; Barbour, 2004, Morín, 2005; Guix, 2009; Russell, 2012). Del mismo modo, asumen que el ser humano es la totalidad de sus relaciones sociales, que es capaz de actuar con la conciencia reflexiva sobre la naturaleza de sí mismo y por ende transformarla, pues desde que el hombre existe ha evolucionado porque su naturaleza se transformó con el ritmo de sus realizaciones, es decir, de su historia (Fromm, 1970; Merani, 1972).

En tanto, los asistentes a la iglesia de San Hipólito son susceptibles a explicaciones de tipo creacionista. Según ellos, la Biblia posee la mejor explicación sobre la naturaleza humana, es un texto sagrado que revela la naturaleza y voluntad del mismo Dios, quien aparece como trascendente a la vez que inmanente, presente en todas partes como el creador de todo el universo (Wyn, 2004).

Dado lo anterior, se pudo confirmar que existen diferencias estadísticamente significativas,

con respecto a las creencias sobre la Naturaleza Humana entre los universitarios y los asistentes a la iglesia de San Hipólito, con ello se acepta la hipótesis 3, ya que pese a que ambos grupos forman parte de una misma condición “ser joven”, en búsqueda de su identidad e individualidad, no comparten el mismo contexto emergente (Fajardo, 2008; Belmonte, 2010).

Por consiguiente, no existe una relación positiva entre las creencias religiosas y las creencias científico-evolutivas y científico-sociales, con respecto a la Naturaleza Humana, sin embargo, si la hay entre estas dos últimas. Dado lo anterior, se rechaza la hipótesis 4, la cual sugiere una relación estadísticamente significativa. Con ello, se puede afirmar que quienes aluden a una concepción creacionista no asumen como verdaderas las explicaciones científicas.

La ciencia acepta la existencia de una realidad externa, ya que los sentidos indican que es tangible, por el contrario, la fe religiosa exige una implicación integral de la persona a diferencia de la que exige la ciencia. Bajo este supuesto, no sólo se deben creer cosas sin pruebas, sino que hay que creerlas aun cuando todo esté en contra, esto pone a prueba a la fe, no es que la razón no exista, sino que está “iluminada” por la fe. Por lógica, es sumamente complicado que exista una relación entre dos creencias de dicha magnitud, ya que cada una responde a una visión distinta del mundo que se contraponen entre sí (Wittgenstein como se citó en Defez, 2005; Aguilera, 2005).

Al respecto, la teoría del equilibrio de Heider, señala que las relaciones interpersonales tienden a un estado de equilibrio, nos gustan aquellas personas con las que estamos de acuerdo y nos disgustan aquellas con las que existe alguna discrepancia. Cuando el equilibrio se rompe la persona entra en un estado de tensión que tiende a reducir mediante cambios introducidos a través de la acción o de una reorganización cognitiva (Rodríguez, 1972; Garrido y Álvaro, 2007).

No obstante, existe una coexistencia entre las creencias científico-evolutivas y científico-sociales con respecto a la Naturaleza Humana, lo cual es evidente desde su concepción, ya que el hombre desde sus inicios se encuentra atado a la naturaleza y por ende a la sociedad (Fromm, 1970; Merani, 1972; Schmidt, 1977; Muñoz, 2009; Chiriguini, 2013).

Así mismo, los universitarios muestran diferencias estadísticamente significativas con

respecto al Factor 3. Creencias Científico Sociales y a la variable sociodemográfica sexo, donde se puede observar que en las mujeres predominan las creencias científico-sociales con respecto a la concepción de la naturaleza humana, a diferencia de los hombres, lo cual permite aceptar la hipótesis 5. Desechando así la idea de la mujer sumisa y creyente, dado que en la actualidad la presencia de ésta supera a la de los hombres en diversas áreas de estudio (ANUIES, 2003; Cid y Riu, 2003). En lo que respecta a los asistentes a la iglesia de San Hipólito, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dicha variable, rechazando así la hipótesis 5. A lo cual Pajares (1992), señala que en el plano social y cultural, existe orden, dirección y valores compartidos; hombres y mujeres poseen características similares.

En cuanto a la variable sociodemográfica edad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos, lo cual permite aceptar la hipótesis 6. En este caso en el Factor 1. Creencias Religiosas, se puede observar que los universitarios entre 18 y 21 años tienden a asumir una creencia religiosa con respecto a la naturaleza humana, que aquellos que son mayores, pues el hecho de ser universitario no significa estar exento de creencias religiosas, ya que las creencias al ser estructuras cognitivas, se desarrollan a partir de experiencias tempranas (Beck como se citó en Clavete y Cardeñoso, 2001).

Sin embargo, a medida que el tiempo transcurre y que sus creencias iniciales son confrontadas por la información circundante, suelen adoptar una explicación científica evolutiva, tal como se evidencia en el Factor 2. Creencias Científico Evolutivas, donde los universitarios entre 26 y 28 años son quienes se distinguen, lo cual es evidente puesto que la gran mayoría se encuentra en el proceso de su formación profesional. Al respecto, Witker (1976) y Labarca et al. (1978), señalan que la universidad es la cúspide del sistema educativo encargada de preparar a los sujetos para el desarrollo de roles a los que la sociedad los destina.

Mientras tanto, en los Asistentes a la Iglesia de San Hipólito, se pudo constatar una diferencia estadísticamente significativa en los participantes que tienen entre 22 y 25 años, en relación al Factor 3. Creencias Científico Sociales. Para ellos la sociedad funge un papel primordial en la conformación de sus creencias sobre la Naturaleza humana, ya que las

diversas identidades juveniles sólo adquieren sentido dentro de contextos sociales específicos y en su interacción con otros sectores (Mendoza, 2011; Tinoco, 2013).

Ahora bien, para entender el porqué de las diferencias en los grupos de estudio con respecto a las creencias sobre la Naturaleza Humana se retomó la teoría de la acción planeada (TAP) propuesta por Ajzen y Maden (como se citó en Durán, et al., 2009), bajo este supuesto ambos grupos, se ven presionados por la norma subjetiva, de modo que responden a su contexto emergente. La identidad está en juego, pertenecer a un grupo es una necesidad imperante, cada cual con sus propios medios configura su manera de vivir y acepta respuestas que considera convincentes a lo largo de su vida, pero el éxito de ejecutar una conducta depende de la intención favorable y de un nivel suficiente de control conductual. Por lo tanto, cuestionar a la gente sobre las creencias que tienen acerca de la naturaleza humana, es amenazar a lo que le da significado, objetivo y esperanza a su vida (Stevenson y Haberman, 2013).

### **Conclusiones**

En la presente investigación, uno de los objetivos fue conocer cuáles eran las creencias acerca de la naturaleza humana en los universitarios y en los jóvenes asistentes a la Iglesia de San Hipólito. Al respecto, se puede concluir que los universitarios consideran que la naturaleza humana es producto de los procesos de evolución expuestos por Darwin (Thorpe, 1980; Stevenson, 1990) y de las cuestiones alusivas al materialismo dialéctico retomadas desde Marx (Radhakrishnan, 1976), aunadas a las leyes sociológicas de Durkheim (Stevenson y Haberman, 2013). Empero, los asistentes a la Iglesia de San Hipólito manifiestan creencias que responden al aspecto religioso; para ellos la creación de la humanidad solo puede ser entendida a través de la explicación que propone la Biblia, lo cual implica la existencia de la mano creativa y guiadora de Dios (Collins, 2007). De esta forma, se pudo constatar que cada grupo ostenta creencias acordes al contexto en el que se encuentra inmerso.

Así mismo, para los asistentes a la iglesia, el discurso científico evolutivo no resulta convincente debido a la condición social en la que se encuentran, donde sólo el 20% logra llegar a la universidad (Avilés, 2011). Ante esta limitante, para muchos creyentes la Teoría de la Evolución contradice ciertos textos sagrados que describen el papel de Dios en la

creación del universo, bajo el supuesto de que dicha teoría se opone al papel de un diseñador sobrenatural (Collins, 2007). Para ellos, no hay nada más absurdo que hacer provenir la inteligencia de la materia, este salto evolutivo, desde cualquier punto de vista, es la cosa más inconcebible que pueda haber. Pues a pesar de que la realidad de un Dios creador no ha sido demostrada, los argumentos proporcionados son inaccesibles a ciertos tipos de entendimiento. En cambio, existen menos pruebas del evolucionismo, pero en cierta medida la gente lo admite como postulado útil y provisional, de tal forma que no se sienta obligada a aceptar la primacía de lo inmaterial (Schuon, 2000).

Sin embargo, en ambos grupos se precisa la función de la sociedad y por ende de las creencias científicas de este tipo, pues como grupo son resultado de interacciones, donde cada individuo construye y reconstruye su mundo, lo interpreta y reinterpreta, obteniendo así su identidad como persona (Tinoco, 2013). En palabras de Aguilera (2005), la gente suele creer porque sus antepasados han creído lo mismo durante siglos y ha sido sustentado por "ciertas autoridades". En suma, se puede observar que el hombre se distingue en el curso de la historia por la conciencia que posee y por las religiones que profesa (Fromm, 1970; Merani, 1972; Gallo, 2008).

Al respecto, es preciso señalar que algunas creencias religiosas pueden ser eliminadas por la ciencia, pero las que permanecen afectan a todos los que son educados en un mismo contexto, ya que por muy científico que uno sea, será siempre parte de una cultura, de una época y de una educación determinada. En tanto, todos en alguna medida somos creyentes, necesariamente creyentes, no cabe la incredulidad, ya que la misma se basaría en creencias (Avelino, 1999; Hoebel y Weaver, 1985, como se citaron en, Avelino, 1999).

Finalmente, se puede decir que las personas se construyen poco a poco y en ningún momento se pueden considerar seres acabados. Deben ser entendidas como una totalidad donde se conjugan sus componentes biológicos, su historial de vida y las condiciones sociales a las que están expuestas (Nuñez y Romero, 2008). En este sentido, es necesario que la psicología continúe indagando al respecto, ya que las creencias en general son un tema que ha sido delegado debido a su complejidad y más aún en lo relativo a la Naturaleza Humana, pues a la luz de la ciencia no basta con suponer, siempre es necesario comprobar las hipótesis existentes.

## Referencias

- Aguilera, A. (2005). La Ciencia frente a las creencias religiosas. Ciencia y Religión en los albores del nuevo milenio. *Mientras tanto* (95), 125-153. Obtenido desde: <http://www.jstor.org/stable/27821111>.
- Álvarez, J. (2002). *Estudio de las creencias, salud y enfermedad: Análisis psicosocial*. México: Trillas.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (2003), *Anuario Estadístico*, México. Obtenido desde: <http://psicolatina.org/Cuatro/mexicana.html>
- Avelino, J. (1999). Filosofía de las Creencias. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 37(92). 239-248.
- Avilés, K. (3 de enero de 2011). Sólo 20% de jóvenes pobres acceden a enseñanza superior. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/03/sociedad/029n1soc>
- Barbour, I. (2004). *Religión y Ciencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- Belmonte, C.A. (2010). Las tribus urbanas: campo virgen en historia y fértil para la interdisciplinaria. *Cuicuilco*, 48, 49-67.
- Bur, R. y Nine, L. (2007). *Psicología para principiantes*. Buenos Aires: Era naciente.
- Camarena, R. (2000). Los jóvenes y la educación. Situación Actual y cambios intergeneracionales. *Papeles de la Población*, 6 (26), 26-41. Obtenido el desde: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11202602.pdf>
- Casanova, F. (2003). *Formación Profesional y Relaciones Laborales*. Montevideo: CINTERFOR
- Chiriguini, C. (2013). *Naturaleza humana. La "naturaleza" de la naturaleza humana*. Obtenido desde: <https://pensamientofhc.files.wordpress.com/2013/05/naturaleza-humana.pdf>
- Cid, C. y Riu, M. (2003). *Historia de las Religiones*. España: Editorial Optima.
- Clavete, E y Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 13(1), 95-100.
- Collins, S. (2007). *El Lenguaje de Dios. Evidencias Científicas para Creer en él*. México: Editorial Planeta.
- Comité del Nuevo Mundo (1987). *Traducción del Nuevo Mundo de las Santas Escrituras*. Estados Unidos de América: Watchtower Bible Students Association
- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 199-221.
- Dewey, J. (1989) *Cómo Pensamos. Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. España: Editorial Paidós.

- Di Pietro, S. (2004). El Concepto de Socialización y la Antinomia Individuo/Sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, 2 (3). 95-117.
- Díez, R. (2010). Volver al "suelo de creencias". *Pensamiento y Cultura*, 13 (2), 141-155.
- Donas, S. (2001) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR. Obtenido desde: [http://www.binass.sa.cr/adolescencia/Adolescencia\\_yjuventud.pdf](http://www.binass.sa.cr/adolescencia/Adolescencia_yjuventud.pdf)
- Durán, M., Alzate, M. y Sabucedo, J. (2009). La influencia personal y la Teoría de la Conducta Planificada en la Separación de Residuos. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano* 10 (1-2), 27-39.
- Durkheim, E. (2011). El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales (1914). *Entramados y perspectivas revista de la carrera de sociología*, 1 (1). 189-200.
- Fajardo, E. (2008). *¡Los Panchitos Atacan de nuevo!* México: Farias
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fromm, E. (1970). *Marx y su concepto del Hombre*. México: Fondo de cultura Económica.
- Gallo, A. (2008). *Introducción a las Ciencias Sociales 2*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (2007). *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. España: Mc Graw Hill.
- Gómez, M. (2003). La tarea intelectual en matemáticas: afecto, meta-afecto y sistema de creencias. *Boletín de la Asociación Venezolana*, 10 (2): 225-247.
- Guix, X. (2009). *Pensar no es Gratis. Creencias, comunicación y relaciones*. Barcelona: Granica.
- Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S., y Recca, I. (1978). *La Educación Burguesa*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Marcos, A. (2010). *Filosofía de la Naturaleza Humana*. Presentación en el I Simposio del CFN, École des Hautes Études en Sciences Sociales (París), 4-5 de marzo de 2010. Obtenido desde: [http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/A\\_Marcos\\_Filosofia\\_de\\_la\\_Nz\\_Humana1.pdf](http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/A_Marcos_Filosofia_de_la_Nz_Humana1.pdf).
- Mendoza, H. (2011). Los Estudios sobre la juventud en México. *Espiral, Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 52 (18), 193-224.
- Merani, A. (1972). *Naturaleza humana y educación*. México: Grijalbo.
- Moreno, M y Azcárate, C. (2003) Concepciones y Creencias de los Profesores Universitarios de Matemáticas Acerca de la Enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (2). 265-280.
- Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, J. (2009). Naturaleza Humana y Teoría Darwinista. *Revista digital universitaria*, 10 (6). 1-13.

- Nuñez, L. y Romero, C. (2008). *Pensar la Educación*. España: Ediciones Pirámide
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y Creencias*. Obtenido desde: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina39846.pdf>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología social y personalidad* (7) 1, 61-79.
- Pou-Alberú, S., (2004). Cambio de actitudes hacia el aprendizaje constructivo, utilizando la computadora. (Tesis de Maestría inédita) Universidad Autónoma de Baja California, México. Obtenido desde: [http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos\\_maestria/Tesis%20MCE%20Sergio-Pou-Alberu.pdf](http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_maestria/Tesis%20MCE%20Sergio-Pou-Alberu.pdf).
- Quintana, M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder.
- Radhakrishnan, S. (1976). *El concepto del hombre: Estudio de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Razeto, L. (2012). *Conocimiento Racional, Creencias Religiosas y Conocimiento Silencioso*. Obtenido el 8 de abril del 2015 desde: <http://www.luisrazeto.net/content/conocimiento-racional-creencias-religiosas-y-conocimiento-silencioso>.
- Reyes, L. (2007, septiembre). La Teoría de la Acción Razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Universidad Pedagógica de Durango*, 7, 66-77.
- Rodríguez, A. (1972). Aportes Experimentales a la teoría del equilibrio cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4 (3), 311-322.
- Russell, B. (2012). *Religión y Ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Schmidt, A. (1977). *El concepto de naturaleza en Marx*. España: Siglo XXI editores.
- Schuon, F. (2000). *De lo Divino a lo Humano*. España: Sophia Perennis.
- Sigel, I. E. (1985): A conceptual analysis of beliefs. En I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, (Pp.345-371). Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Stevenson, L. (1990). *Siete Teorías de la Naturaleza Humana*. España: Ediciones Cátedra.
- Stevenson, L. y Haberman, D. (2013). *Diez Teorías de la Naturaleza Humana*. Madrid: Cátedra.
- Thorpe, W.H (1980). *Naturaleza animal y naturaleza humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tinoco, A. (2013). Relaciones Intergrupales. En S. Arciga, J. Juárez y J. M. (Eds.). *Introducción a la psicología social*. (Pp.89-108). México: UAM-Iztapalapa / Miguel Ángel Porrúa

Vallejo, E. (2014). *Persona y dignidad: naturaleza humana, ética y existencia*. (Tesis de Doctorado en Filosofía inédita) UNAM, México.

Viciach, V. (2004). *Conceptos de la Naturaleza Humana*. (Tesis para la obtención del Titulado Universitario Senior inédita). *Universidad Jaime I*, España.

Witker, J. (1976). *Universidad y Dependencia Científica y Tecnológica en América Latina*. México: UNAM.

Wyn, M. (2004). *Darwin y el Fundamentalismo*. España: Gedisa.

## Pertinencia de las metodologías participativas en estudiantes universitarios

Silvia Mercado Marín, Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez<sup>1</sup>

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es mostrar la pertinencia de las metodologías participativas al aplicarlas a estudiantes universitarios para desarrollar su agencia personal y empoderamiento. La investigación tuvo un enfoque mixto, dividido en dos fases: diagnóstico e intervención y evaluación. Se llevó a cabo desde la metodología de la investigación-acción, a partir de los intereses y problemáticas que indicaron los propios universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en el diagnóstico cualitativo previo y de complementar éste con la medición de su agencia personal y empoderamiento a través de una escala cuantitativa. Posteriormente se definieron las estrategias de intervención, las cuales fueron: talleres, ferias, grupo focal, orientación psicológica y material didáctico, todas ellas elaboradas y llevadas a cabo entre pares, es decir por y para estudiantes universitarios. Los resultados son satisfactorios pues muestran un desarrollo en la agencia personal y empoderamiento en los estudiantes que participaron en las mismas.

Palabras Clave: Metodologías participativas, investigación-acción, educación entre pares, universitarios, agencia personal y empoderamiento

**Abstract:** We seek in this paper to show the relevance of participatory methodologies applied to university students in order to develop their personal agency and empowerment. The research had a mixed approach, divided into two phases: diagnosis and intervention and evaluation. It was carried out from action research framework, based on the interests and problems indicated by the university students of the School of High Studies Zaragoza, in the previous qualitative diagnosis and to complement this with the measurement of their personal agency and empowerment through a quantitative scale. Subsequently the intervention strategies were defined in: workshops, exhibitions, focus group, psychological orientation and teaching material, all elaborated and carried out between peers, i.e. by and for university students. The results are satisfactory because they show a development in personal agency and empowerment in the students who participated in them.

Keywords: Participatory methodologies, action research framework, peer education, university students, personal agency and empowerment

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

Este trabajo forma parte del Proyecto PAPIME PE403214

E-mail: silviamercado49@yahoo.com.mx

Julio - Diciembre 2016, Vol.6, No. 2, pp. 86-100.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

## **Introducción**

*Antecedentes.* Los estudiantes universitarios están actualmente inmersos en situaciones de riesgo tales como la violencia, el alcoholismo, drogadicción, vida sexual sin protección, mala alimentación, sedentarismo, entre otras, lo cual afecta su desempeño académico y en algunos casos la conclusión de sus estudios. Es por ello que fue necesario conocer los niveles de agencia personal y empoderamiento que tienen estos jóvenes, pues de ello dependía que se pudieran generar intervenciones que les dieran herramientas para sortear con éxito los factores de riesgo y por ende promover el mejoramiento de su sociedad.

La agencia personal es la habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas: "aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes" (Sen citado en Pick y cols., 2007). Un estudiante que tiene agencia personal, tendrá una motivación, pensamiento y acciones enfocados al logro de sus metas, entre las cuales estará el éxito académico, y por consiguiente el cuidar las decisiones en todos los ámbitos de su vida personal, para que no obstruyan la consecución de sus proyectos. En otras palabras se refiere a la capacidad de tomar decisiones y tener un papel en la dirección de nuestras vidas. White y Epston (1993) con frecuencia usan la metáfora de "estar en el asiento del conductor de la propia vida".

Por otra parte el empoderamiento es el proceso de aumentar la capacidad de los individuos o los grupos para elegir y transformar estas elecciones en las acciones y los resultados deseados (Pick y cols., 2007). Por su parte Montero (2003) lo utiliza en su término castellano original, que es fortalecimiento y lo define como "el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos".

El diagnóstico se realizó en su parte cuantitativa a partir de aplicar la Escala de Agencia Personal y Empoderamiento de Pick (2007) a los alumnos de nuevo ingreso del periodo 2015-1 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en todas sus carreras. La población

censada consistió en 2425 estudiantes. Los resultados obtenidos hicieron ver que es necesario trabajar con todas las carreras, pues una tercera parte de su población de nuevo ingreso tiene un nivel bajo de empoderamiento. Si bien los niveles en general de los estudiantes son medios tanto en agencia personal como en empoderamiento, dadas las condiciones sociales y de contexto en que estos estudiantes se encuentran, es deseable que sus niveles sean al menos altos para que puedan posicionarse adecuadamente en el campo laboral y también incidir favorablemente en su comunidad.

El diagnóstico cualitativo se llevó a cabo a partir de dos estrategias: *taller comunitario participativo* y *foto-voz*. Ambas técnicas parten de una intervención comunitaria que centra su propósito en dar voz a los propios actores sociales inmersos en sus dinámicas de vida, y quienes tienen un conocimiento práctico sobre los sentidos, usanzas, valores, procesos, relaciones y necesidades que se dan en su propia comunidad.

Los resultados de este diagnóstico pueden resumirse en lo que ellos consideraron factores que les impiden tener un sentido de agencia personal y empoderamiento, y se mencionan a continuación divididas en categorías. A) Familiares: muertes, pérdidas, cambios de vida abruptos, vínculos parentales adversos. B) Escolares: maestros irrespetuosos, abusivos, maltrato institucional (por parte de personal administrativo), altas exigencias académicas, problemas en el trabajo en equipo C) Económicos: falta de recursos monetarios, materiales y tiempo. D) Relaciones interpersonales: soledad, problemas de socialización, distanciamiento de amigos, relaciones de pareja violentas, inadecuado manejo de la sexualidad, (embarazos no planeados, ITS), E) Personales: baja autoestima, ansiedad, estrés. Asimismo consideraron que la mayor parte de las veces no se asumen empoderados como para generar un cambio en su entorno universitario o de su comunidad, pero que si están interesados en llevar a cabo acciones para mejorarlo.

Dado lo anterior se consideró realizar diversas intervenciones a partir de metodologías participativas. La metodología participativa se define como la elaboración de proyectos de cooperación, realizados por la propia población en concordancia con la democracia participativa, generando un desarrollo sostenible para dicha comunidad. (Amanz, 2011). Lo que se pretende con la aplicación de una metodología participativa, en un proyecto de cooperación, es lograr que la población local tenga capacidad para analizar y reflexionar

colectivamente, en profundidad y de forma crítica sobre su realidad y que se conviertan en sujetos activos, protagonistas de la gestión y transformación de los asuntos que les afectan.

Los tipos de metodologías participativas que se abordaron en esta investigación son:

1. La investigación-acción, que es definida como una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de éstas y de las situaciones en que tienen lugar, (Borroto y Aneiros citado en Vidal y Rivera, 2007). Permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado, con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales.
2. La educación entre pares es un proceso de enseñanza o co-enseñanza, que se da entre personas que de alguna forma son iguales y la idea central es que, ambas partes compartan algún tipo de experiencia en común, así como las ganas y el deseo de ayudar y aprender del otro (Holt, Fawcett y Schultz, 2014) y se da cuando los niños, jóvenes o adultos educan a otros en edad, cultura o estatus social similares, incluso aquellos de grupos sociales en desventaja y que por lo general, son pertenecientes a un mismo grupo dentro de su entorno.

Este enfoque puede tomar diversas formas, pero en general implica ofrecer apoyo académico. Aumentar las destrezas de comunicación, mejorar relaciones interpersonales, orientar y crear conciencia. El enfoque principalmente se basa en la premisa de que la gente, especialmente los jóvenes, serán más propensos a escuchar la información cuando viene de sus pares y tomar un papel activo respecto a éste (Cardozo, 2011).

### **Método**

*Preguntas de investigación:* ¿Son pertinentes las metodologías participativas para mejorar la agencia personal y empoderamiento en estudiantes universitarios de la FES-Zaragoza? ¿La educación entre pares favorecerá la adquisición de herramientas para desarrollar la agencia personal y empoderamiento en estudiantes universitarios de la FES-Zaragoza?

*Objetivos:*

Conocer si las metodologías participativas son pertinentes para desarrollar y/o mejorar la agencia personal y empoderamiento en los estudiantes universitarios de la FES-Zaragoza UNAM.

Conocer si la educación entre pares favorece la adquisición de herramientas para desarrollar la agencia personal y empoderamiento.

*Enfoque metodológico:* Mixto

*Tipo de estudio:* Investigación-acción participativa

*Población:* Estudiantes de todas las carreras de la FES-Zaragoza UNAM

*Muestra:* Participantes voluntarios

*Estrategias de intervención:*

Las actividades realizadas fueron: Orientación psicológica, talleres y grupo focal. Todas ellas con la finalidad de atender las problemáticas mencionadas en el diagnóstico, elaboradas y aplicadas por estudiantes que realizan su servicio social dentro de este proyecto PAPIME.

## **Resultados**

### *Orientación Psicológica*

El equipo de pasantes de la carrera de psicología del programa de servicio social adscrito al proyecto PAPIME PE403214, denominado Prevención y Orientación Emocional a Estudiantes (POSEE) brinda a los estudiantes de la FES Zaragoza orientación psicológica a través del modelo de terapia breve sistémica. Los pasantes son supervisados por la coordinadora del servicio social, pero la orientación se da de estudiante a estudiante, desarrollando así agencia personal (principalmente) y empoderamiento.

Estos resultados pueden verse al analizar los formatos de evaluación que se generan cuando los solicitantes del servicio cumplen con el objetivo definido al inicio del proceso; en dicho formato se evalúa el proceso terapéutico, los cambios percibidos, herramientas adquiridas y calificación del servicio. Se atendieron 133 pacientes (en el período agosto de 2015 a mayo de 2016) de los cuales se evaluaron 59, y se obtiene un puntaje promedio de 9.6, en una escala del 0 al 10.

Se encontraron frases o palabras que evalúan al proceso como *“bueno, muy bueno, excelente, útil, efectivo, eficiente y oportuno, accesible, resolutivo y muy rápido”*, así como la opinión acerca del ambiente: *“dinámico, cómodo, ameno, respetuoso, brindan más ayuda de la que esperas y la*

confianza que necesitamos”; haciendo evidente que el servicio es útil y de su agrado, teniendo un alto impacto en la comunidad. Por otro lado, cabe resaltar que todos los evaluados percibieron cambios, y frases como “Te ayudan a darte cuenta de lo que posees y que no habías visto”, “Manera excelente de encontrarse a sí mismo”, “Aprendes y te ayuda a desarrollar tus habilidades”, “Es una experiencia de aprendizaje significativo”, demuestran que es una estrategia efectiva para alcanzar la agencia personal.

Al analizar las herramientas obtenidas de los solicitantes, se observa que la agencia personal es el elemento más desarrollado por los estudiantes. La autoeficacia, autonomía, y autorregulación, pueden desarrollarse a través de la adquisición de habilidades para el manejo de emociones, resolución de problemas, autoestima, asertividad, habilidades sociales, entre otras.

Herramientas	Descripción
Emocionales	Reconocer mis emociones. Expresar sentimientos. Manejar mis emociones. Autocontrol. No ser tan impulsiva.
Resolución de problemas	Capacidad de análisis. Ver los problemas como un aprendizaje. Herramientas para tomar decisiones más claras. Consciencia. Creatividad. Organización. Ser realista. Dejar de querer el control. Responsabilidad de mis acciones. Flexibilidad
Autoestima	Autocrítica. Confianza (en mí y en los demás) Seguridad. Marcar límites. Fortaleza. Valía. Crecimiento. Autoconocimiento. Ser más decidido. Formas para no autolesionarme. Respetar mis gustos. Encontré la fuerza que tenía perdida dentro de mí. Mejorar cosas que no me gustan de mí. No olvidar que lo más importante soy yo misma. Reconocimiento de cualidades. Reconocer mis errores. Sentirme bien conmigo. Creo más en mí.
Asertividad	Herramientas necesarias para no responder feo. Manera más efectiva de comunicación (tanto para escuchar, como para expresar) Aprender a expresarme con los demás.

Para afrontar las situaciones de la vida cotidiana.	No confundir el pasado con el presente. Vivir el presente. Aceptar lo que puedo y no puedo cambiar.
Empoderamiento	Acercarme a los demás. No aislarme. Crear un mejor entorno con las personas que me rodean. Participación. Flexibilidad.

Tabla 1. Herramientas obtenidas mediante la orientación psicológica.

Una vez que los estudiantes han adquirido estas herramientas, es muy probable que comiencen a ejercer un impacto más allá de lo individual (en la familia, amigos, colegas, organizaciones y comunidad). Tras la obtención de la agencia se inicia un proceso de cambio que impacta en el contexto de los universitarios, propiciando el empoderamiento. Frases y palabras como *“Crear un mejor entorno con las personas que me rodean”, “participación, consciencia, flexibilidad”, “Maneras más efectivas de comunicación”,* son un gran ejemplo de que puede llegarse a ese nivel.

Probablemente se podría generar un mayor impacto a través de la orientación psicológica, si existieran condiciones más adecuadas para ello, los mismos estudiantes advierten en las sugerencias que no hay suficientes espacios para brindar la orientación psicológica (la lista de espera es muy grande y son pocos los cubículos disponibles para atender a los alumnos); también, que la difusión del servicio debe ampliarse. Por otro lado comentan que les gustaría que el programa siga vigente, ya que es una alternativa accesible para la comunidad, y están satisfechos con los profesionales que los atienden, pues consideran que están capacitados para llevar a cabo esa acción, son empáticos y el trato que brindan es amable. En general puede verse que la orientación psicológica a través de pares es un mecanismo funcional y de gran utilidad, pues generó el desarrollo de la agencia personal y propició el empoderamiento de quienes acudieron al servicio.

*Evento “Empodérate y transforma tu vida”*

El día 10 de Agosto de 2015, se llevó a cabo el evento *“Empodérate y transforma tu vida”* la cual tuvo lugar en el Pasaje cultural de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Campus 2, éste fue organizado por el equipo del Programa de Orientación en Salud Emocional a Estudiantes (POSEE) en colaboración con la Dirección General de Actividades

Culturales de la UNAM, dicha actividad formó parte de las acciones de intervención incluidas en el proyecto PAPIME y tuvo como objetivos:

- Promover la asertividad en la toma de decisiones en cuanto a salud sexual,
- Concientizar a los alumnos sobre lo que puede dañar u afectar el medio en el que viven y como ellos pueden llevar a cabo acciones que mejoren su entorno personal, comunitario y social, todo esto gracias al reconocimiento de sus habilidades y capacidades humanas que poseen.

Con los cuales se busca reforzar y enriquecer las aptitudes de empoderamiento y agencia personal de los universitarios enfocados a una práctica responsable de la sexualidad y a un mejor cuidado de esta, sin olvidar que las intervenciones se pueden contagiar por la observación y repetición de actos.

Las actividades enfocadas en el cuidado del medio ambiente, asertividad, trabajo en equipo y en fomentar una vida saludable fueron realizadas por el equipo de POSEE se muestran en la Tabla 2 :

Actividad	Objetivo
Abraza a un árbol/Siente unas manos	Crear un vínculo con los participantes y su entorno, es decir, hacerlos más conscientes de lo que existe a su alrededor, mediante sus sentidos, puesto que se les cubrían los ojos para que hicieran uso del tacto y la sensibilidad emocional. Además de hacerles ver las herramientas con las que cuentan para intervenir en lo que afecte al medio en el que viven, tanto a nivel social e individual.
Granjero, zorro, gallina y maíz	Fomentar la asertividad en la toma de decisiones, impulsar el trabajo en equipo y de esta manera lograr que los alumnos se percaten de que existen distintos caminos para llegar a la solución de algún conflicto. Así también como identificar las herramientas con las que cuentan para llevar a cabo lo que ellos se propongan.
¡Es sólo un tabaco!..	Crear consciencia y responsabilidad de nuestras decisiones y adicciones, fomentando una vida saludable mencionando algunas de las repercusiones que más impacto pueden tener en la calidad de vida con el simple hecho de fumar algunos cigarrillos al día.
La estrella imposible	Que los alumnos comprendan que llegar a acuerdos, generar empatía y ser flexibles en la toma de decisiones es esencial para un adecuado manejo de conflictos y así poder generar una buena agencia personal y empoderamiento.

Tabla 2. Actividades realizadas por el equipo POSEE

Por su parte las siguientes asociaciones que fueron invitadas participaron con la finalidad de difundir actividades e información sobre los temas que implican el ejercicio de la toma de decisiones, en cuanto a sexualidad y desarrollo personal e integral ( Ver Tabla 3).

<b>Asociación</b>	<b>Actividad</b>
INJUVE: Instituto Nacional de la Juventud	Proporcionar información a los asistentes, por medio de folletos sobre el uso de drogas y los daños que causan en la salud; así como promover el uso del condón para prevenir las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)
CAPTA: Centro de Atención Psicológica Integral (Cajita del placer)	Ofrecer informes de dónde acudir en caso de necesitar atención psicológica de manera integral y orientar el manejo responsable de la sexualidad.
DKT México	La marca de condones PRUDENCE promueve la práctica responsable de la salud sexual entregando condones y dando información de su uso.
Capital Joven, Injuve D.F.	Orientación sobre actividades culturales, y de apoyo a los jóvenes que habitan en el Distrito Federal.
The Black Box	Demostración y venta de productos dirigidos a mejorar la vida sexual de los asistentes y promover el autoconocimiento.
Marie Stopes México A.C.	Brindar una explicación de forma didáctica de las ventajas de usar el anillo vaginal como un método anticonceptivo, de igual forma entregar folletos acerca de la elección del aborto, prevención de las ETS.
DGACU	El objetivo básico del juego GO es hacer ver a los asistentes como sus decisiones pueden ponerlos en riesgo; mediante decisiones que fomenten el cuidado de su salud (territorio); así que gana quien tiene un mayor control de sus acciones (movimiento de las fichas en el tablero).

Tabla 3: Asociaciones que colaboran con el POSEE

Como resultado del evento fue que se atendió a una población de aproximadamente 200 estudiantes de las carreras de: Biología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo, los cuales visitaron los stands informativos de las asociaciones invitadas, así como los que contenían las actividades realizadas por parte del equipo de POSEE, mostrando mucho interés y agrado por la organización y lo que se expuso.

Los estudiantes lo evaluaron con un promedio de 9 en cuanto a contenidos y un 8.5 en cuanto a la organización. Como sugerencias plantearon la necesidad de mayor difusión de este tipo de eventos y que les gustaría trabajar más a partir de talleres y otros eventos para mejorar aspectos como autoestima, autorregulación de su manera de consumir alcohol y tabaco, manejo del estrés y relaciones de pareja.

*Talleres:*

En este sentido los propios estudiantes definieron los aspectos a trabajar, a partir de sus problemáticas académicas y personales, lo cual permitió la elaboración de 8 talleres:

- Liderazgo
- Motivación
- Autoestima
- Manejo de emociones
- Manejo de conflictos
- Prejuicios y estereotipos en el amor
- Empoderamiento y medio ambiente
- Tabaquismo

Todos ellos se encuentran relacionados con la Agencia Personal y el Empoderamiento de los Universitarios de la FES Zaragoza.

Al término de cada uno de ellos se realizó una evaluación para conocer la opinión de los participantes, en ella se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: Actitud del facilitador (a), exposición y dominio del tema, material didáctico, manejo de tiempos, manejo de dinámicas, cumplimiento de objetivos, evaluación del taller, relevancia de la información e integración y ambiente grupal, así como expresar que habían aprendido del taller y que fue lo que más y menos les gustó.

**Resultados.**

A los talleres asistieron un total de 251 estudiantes de todas las carreras de la FES-Zaragoza y se obtuvieron los siguientes resultados:

En cuanto a la actitud del facilitador (a) el 83% opinó que fue excelente, el 16.5 bueno y el 0.5 regular.

Referente a la exposición y dominio del tema el 70.3% declaró que fue excelente, el 26.9% bueno y el 2.8% regular, con referencia al material didáctico utilizado durante el taller el 55.3% lo percibió como excelente, el 39.4% como bueno y el 5.3% como regular.

En relación al manejo de tiempos el 68.7% de los participantes lo consideró excelente, el

28% bueno y el 2.9% regular, para el manejo de dinámicas los porcentajes obtenidos fueron 73.1% excelente, 22% bueno y 4.9% para regular; evaluando el cumplimiento de los objetivos de los talleres el 68.3% mencionó que fue excelente, el 26.4% que fue bueno y el 5.3% lo consideró regular.

El taller en general fue evaluado con los siguientes resultados: el 68.8% lo consideró excelente, el 28% buena, el 2.8% regular y el 0.4% deficiente. La información presentada les resultó relevante en un nivel excelente al 63.8% de la población, un 29.2% la consideró bueno, un 6.2% regular y el 0.8% deficiente.

Para finalizar la integración y el ambiente grupal fue considerado excelente en un 79.3%, bueno en un 17.5% y un 3.2% regular.

La respuesta en asistencia y participación en los talleres fue bastante buena y de acuerdo a lo expresado en la evaluación podemos decir que en general la opinión fue de buena a excelente en diversos aspectos que van desde la temática que resultaba interesante y atractiva hasta la actitud con la que los facilitadores se presentaban con los participantes, ellos también mencionaban haber aprendido cosas distintas de cada taller las cuales se encuentran directamente relacionadas con el aumento de Agencia Personal y Empoderamiento de ellos, los aprendizajes enlistados por los participantes se presentan a continuación por tema:

- Liderazgo: Características de un líder, como se forja un buen líder, adquisición del concepto de liderazgo.
- Motivación: Importancia de las metas, mejorar organización y las ventajas de ello, reflexionar acerca del proyecto de vida.
- Autoestima: Aceptación propia de defectos y virtudes, reconocer elogios, mejorar autoestima.
- Manejo de emociones: Manejo de emociones, control de emociones y trabajar y reconocer emociones.
- Resolución de conflictos: Obtención de herramientas para dialogar, mejorar relación de pareja, llegar a acuerdos comunes.
- Prejuicios y estereotipos en el amor: Identificación de rasgos propios y de estereotipos adquiridos, distinguir estereotipos e identificar actitudes inculcadas.

- Empoderamiento y medio ambiente: Conciencia sobre el mejoramiento del entorno y adquisición del concepto de empoderamiento.
- Tabaquismo: Conciencia de los riesgos para la salud del hábito de fumar, alternativas para un consumo moderado.

*Grupo de enfoque "Dramas de la vida universitaria y como salir bien librado"*

Se trata de un grupo focal con algunas modificaciones que ayudaron a que las sesiones fueran más didácticas y a cumplir algunos de los objetivos planteados. El grupo focal es una técnica de investigación social que tiene como propósito propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez-Gayou, 2004).

Estuvo formado por estudiantes y pasantes de servicio social de las carreras de Psicología, Enfermería, Cirujano Dentista, Medicina, Biología, Ingeniería Química, Químico Fármaco Biólogo, donde los estudiantes compartieron sus experiencias de vida académica y propusieron soluciones que reflejaron su agencia personal y empoderamiento para influir de manera positiva en los factores de riesgo que ellos identifican, como son: tabaquismo, problemas en el desempeño escolar, problemas del medio ambiente, entre otros. Las sesiones fueron tres y se llevaron a cabo en octubre, con duración de una hora, estas estuvieron a cargo del grupo de servicio social del Programa de Orientación en Salud Emocional a Estudiantes (POSEE).

Los principales objetivos a cumplir en esta actividad, fueron: fomentar una identidad zaragozana, identificar los obstáculos en la vida universitaria, proponer soluciones, crear un plan de acción, llevar a cabo las acciones, retroalimentar las acciones llevadas a cabo y proponer nuevas estrategias.

Las sesiones se llevaron de tal manera que los participantes compartieran sus ideas de forma didáctica. En la primera sesión, se buscó la unificación de los miembros del grupo como parte de una gran comunidad, la zaragozana. En sesiones posteriores se realizaron dinámicas como el "*Camino universitario*", en donde los integrantes del grupo expusieron las problemáticas que se encontraron a través de su recorrido y cómo las resolvieron, esto

con la finalidad de hacerles ver que cuentan con ciertas herramientas para poder afrontar cualquier obstáculo que se encuentren en su camino universitario. Posteriormente se les pidió encontrar problemáticas existentes en la FES Zaragoza y pensar en posibles soluciones a éstas, a través de la dinámica “*Arreglando el camino universitario*”, en donde se determinaron los primeros pasos a seguir.

Dentro de las soluciones propuestas, se encuentran la creación de una “*Brigada Universitaria Consciente*” (BUC), la cual se encargó (en primera instancia) de monitorear a las personas que fuman en los corredores o en lugares donde hay mucha concurrencia. El grupo propuso comenzar a darle difusión a su proyecto como brigada e invitar a nuevos compañeros a unirse. Posteriormente se distribuyeron carteles, que manifiestan el descontento hacia los que fuman en áreas concurridas, instruyeron a las personas que usan los bebederos y lavamanos para evitar el gasto innecesario de agua y uso correcto de las instalaciones, y acomodaron la basura en su lugar (orgánico/inorgánico), poniendo el ejemplo ante sus compañeros.

Como logro principal, los miembros del grupo consideran que tienen la capacidad de reconocer los cambios que necesitan hacer para mejorar a la comunidad, pues estos brindan un bienestar y beneficio tanto para ellos, como para los profesores, compañeros y personas que habitan en la universidad. También, insisten en que tener este tipo de “*campañas*” es importante para llevar a cabo acciones para beneficio de la comunidad zaragozana y que hay potencial en ellos para realizar un buen trabajo.

#### *Materiales didácticos*

Se llevaron a cabo tres volúmenes de las Guías de Supervivencia denominadas “*Dramas de la vida universitaria y como salir bien librados*”, todos ellos con la colaboración de los pasantes de servicio social de este proyecto. El primer volumen enfocado a desarrollar agencia personal se denominó “*Los autos que te llevarán al éxito en el camino universitario*” y el segundo a desarrollar el empoderamiento “*Transforma tu entorno, empodérate tú*”. Estos dos volúmenes ya fueron publicados y empezaron a ser distribuidos a través de los tutores a los estudiantes de las diferentes carreras. El tercero se encuentra en edición para ser publicado y trabaja ambos aspectos en relación a la violencia. En este caso, aún no se cuenta con una evaluación sobre el impacto del material en los estudiantes lectores, pero

en los pasantes que elaboraron los materiales, sí se desarrolló en mayor medida el sentido de agencia personal y empoderamiento, pues se asumen como agentes de cambio dentro de su comunidad universitaria.

### **Conclusiones**

Se considera que las metodologías participativas resultaron pertinentes para trabajar con estudiantes universitarios, pues los resultados muestran que propician interés y que se puede tener un acercamiento más fiel a la realidad académica y personal que éstos viven, surgiendo de ellos mismos las necesidades de intervención y las alternativas para intervenir, tal como lo define la investigación-acción participativa. La educación entre pares por otra parte, viene a ser el complemento perfecto, para lograr el objetivo de desarrollar el sentido de agencia personal y empoderamiento. La flexibilidad y confianza que esta metodología permite, hace posible que los estudiantes puedan abrirse al cambio y convertirse en artesanos de su propio destino y que los pares que los orientan estén ayudando a la mejora de la comunidad universitaria a través de su empoderamiento. Si a lo anterior se conjugan aspectos como el enfoque teórico constructivista y sistémico de la terapia, que hace énfasis en marcar objetivos, observar los logros previos en situaciones similares y que busca separar el problema de la persona, para que pueda tener control sobre el mismo. Así como técnicas como las del grupo de enfoque o de los talleres en los que se construyen de manera grupal nuevas habilidades, o bien los eventos masivos en los que a través de aspectos lúdicos y de organizaciones expertas se dota de información a los estudiantes para que puedan tomar decisiones autónomas y sanas, tenemos la posibilidad de construir de manera conjunta una escuela integral para la vida, en la que los estudiantes sean sujetos activos, co-creadores de su realidad personal, escolar, familiar y social.

### **Referencias**

- Álvarez-Gayou, J. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amanz, L. (2011). *Metodología participativa y cooperación para el desarrollo*. Recuperado de <http://www.cesaveslp.org.mx/administracion%20del%20conocimiento/metodologia%20participativa%20y%20cooperacion.pdf>

- Cardozo, E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14, (2), 309-325.
- Holt, C; Fawcett, S. y Schultz, J. (2014). *Caja de herramientas comunitarias. Establecer un programa de educación entre colegas iguales*. Grupo de Trabajo para la Salud y Desarrollo Comunitario de la Universidad de Kansas. Recuperado de <http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/vision-general/modelo-de-cambio-y-mejora-comunitaria/resumen-de-la-caja-de-herramientas-comunitarias/principal>
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Givaudan, M., Xocolotzin, U. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3) 295-304.
- Vidal, M. y Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es).
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

## La obesidad como entidad psicológica y cultural

Raquel del Socorro Guillén Riebeling, Félix Ramos Salamanca, Dolores Patricia Delgado Jacobo <sup>1</sup>

*Sancho es la sustancia carnal,  
el arraigo en la tierra, apacible, vividor, el hombre-pueblo,  
anhelando la tranquilidad y huyendo.*

Agustín Basave Fernández del Valle  
Filosofía del Quijote: un estudio  
de antropología axiológica (2002)

**Resumen:** En las personas, la condición corporal depende directamente de factores entre los que se encuentra la condición física, la herencia o la psicológica, todos ellos a su vez dependen de la cultura en la cual se encuentran inmersos, lo que facilita o retrae su influencia en la apariencia externa y en el funcionamiento del organismo. Se añade el tipo de alimentación selectiva acorde con las creencias que permite conservar la vida y relacionarse con los entornos (social o físico) así como el género cuya imagen es reflejo fiel de la cultura predominante. En el caso de la condición de sobrepeso y obesidad, los factores de su origen y mantenimiento se multiplican y sintetizan de forma acrítica a lo que come la persona. En el presente trabajo se analiza la obesidad como entidad psicológica y cultural asociada con el estilo de vida, su *habitus* a partir de las cuales surgen las maneras de relacionarse con los alimentos, lo orgánico, psicológico y el entorno. También se describen las aproximaciones teórico-conceptuales de la obesidad a partir de los biotipos humanos y los modelos ecológicos que integran aspectos psicológicos y culturales, en la comprensión de la obesidad humana.

Palabras Clave: Obesidad, tipos humanos, antropometría, personalidad, cultura

**Abstract:** In people, body condition depends directly on factors between physical conditions, heredity or psychological, all of which in turn depend on the culture in which they are immersed, which facilitates or retracts their influence in The external appearance and the functioning of the organism. The type of selective feeding is added according to the beliefs that allow life to be preserved and related to the social or physical environment as well as the gender whose image is a faithful reflection of the predominant culture. In the case of overweight and obesity, the factors of origin and maintenance

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

Este estudio forma parte de la línea de investigación "Obesidad desde una perspectiva cognitivo conductual" (clave FESZ-RP/13-116-043)

E-mail: rachellingsun@yahoo.com.mx

Julio - Diciembre 2016, Vol.6, No. 2, pp. 101-114.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

multiply and uncritically synthesize what the person eats. In the present work, obesity is analyzed as a psychological and cultural entity associated with lifestyle, its habitus from which arise the ways of relating to food, the organic, psychological and the environment. It also describes the theoretical-conceptual approaches of obesity from human biotypes and ecological models that integrate psychological and cultural aspects in the understanding of human obesity.

Keywords: Obesity, human types, anthropometry, personality, culture

## **Introducción**

El fenotipo de las personas, o apariencia física, suscita incontables reflexiones, pues esta pasa a través del fino tamiz forjado por cada cultura, la cual entrega cánones de belleza y perfección corporal según la edad y sexo. Así, se manejan estándares empíricos sobre la fluctuación de talla, cuando se reconoce quién ostenta estatura baja, o demasiado alta. De igual modo, sin esfuerzo se califica a las personas como delgadas, extremadamente delgadas o bien como gorditas o muy gordas; además se puede opinar acerca de la complexión media o corpulenta. Aunque se trata de percepción acerca del cuerpo ajeno, las normas aplicadas funcionan sobre la propia percepción. La extensa diversidad humana ha sido abordada por pensadores, literatos, escultores y pintores de cualquier época, como los personajes de Cervantes: Don Quijote de la Mancha y Sancho Panza quienes ocupan los extremos de la constitución corporal humana. Por otro lado, las ciencias biomédicas y la antropología se han avocado sobre esta diversidad, su problemática en el ámbito de la salud, y su conocimiento aplicado al campo industria del vestido, calzado y ocupacional mediante estudios ergonómicos. Las diferentes hipótesis se clasifican como eco-fisiológicas, morfológicas y genéticas (Schreider, 1944; Allport, 1979; Hilgard, 1990; Bernstein y Nietzel, 1982).

## **La obesidad, entre otras tipologías y figuras**

La cultura occidental refiere el estudio de los biotipos a partir de los griegos con Hipócrates en el 400 a de C (en Reale y Antiseri, 1999) quien diferencia a los seres humanos en dos tipos distintos por el cuerpo o atlético y el espiritual o psíquico. A su vez Empédocles (450 AC) relaciona los cuatro elementos fundamentales: aire, tierra, fuego y agua donde el ser humano es un reflejo microcósmico de la naturaleza.

**Colérico:** quien presenta mucha bilis amarilla, persona visceral y seca; y enojado la mayoría del tiempo. El colérico o dominante. Correspondería más o menos, al tipo fortachón.

**Flemática:** persona con mucha flema, fría y distante, y algo necia como la que se apoya en todos (erudita).

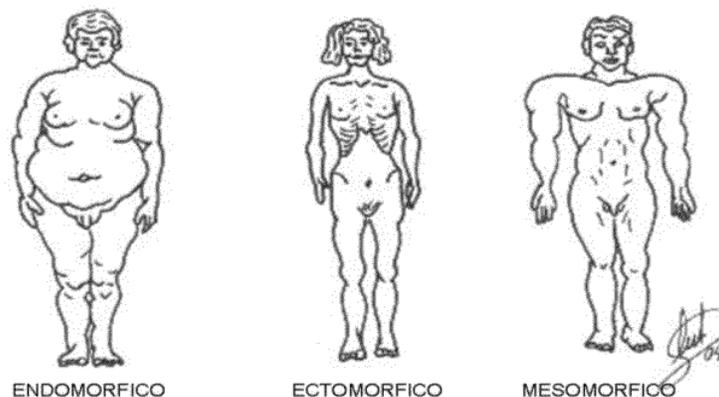
**Melancólico:** Tiene mucha bilis negra, también frío y seco; la persona tendiente a estar triste todo el tiempo, sería como del tipo evitativo.

**Sanguínea:** Es aquella persona que tiene más sangre que el resto de los humores, de buen humor, calurosa y cariñosa, quien representaría al tipo socialmente adaptado o útil.

Los griegos también clasificaron a los humanos en función de su morfología en dos subgrupos: físicos o delgados con predominio físico en el eje longitudinal sobre el transversal, y psicológico con tendencias a la introversión. Los apopléticos o musculosos con predominio del eje transversal y psicológicamente a la extroversión. Otras clasificaciones van hasta la época del renacimiento bajo la perspectiva de la armonía física como belleza con figuras lineales o voluptuosas lo importante era la composición armónica. En el ámbito antrope-físico, el estudio de la diversidad de tamaños y proporciones corporales tiene antecedentes formales que datan desde el siglo XIX con León Rostand (1790-1866) (en Poirier y Chrétien, 2000), quien relacionó las características morfológicas corporales con el entorno físico o hábitat de los individuos. Los estudios de Quételet (1870) para obtener las medidas del hombre medio según la Ley de Gauss, fueron ideados para determinar las proporciones ideales para cada segmento corporal e iniciaron el concepto actual de antropometría. En el siglo XX tiene lugar el desarrollo de varias teorías que pretendieron explicar la diversidad corporal con las escuelas Biotipológicas (francesa, italiana, alemana y norteamericana) que Schreider (1944) sintetiza en tres tipos constitucionales (verticales, intermedias y horizontales) al valorar la composición corporal desde ámbitos somáticos, psíquicos y somatopsíquicos.

La escuela francesa describía al inicio del siglo XIX distintos subgrupos humanos en temperamentos básicos: vascular, muscular y nervioso que se determinan por el predominio de determinadas zonas corporales, la cefálica, la torácica y la abdominal. La

escuela italiana fundamenta su método en la antropometría al realizar medidas de distintos parámetros corporales interpretados mediante métodos estadísticos. Viola de Bolonia (1870-1943. en Garrido et al., 2005) clasifica a las personas en tres grandes tipos constitucionales con estructuras biológicamente establecidas, longilíneo, persona de estructura corporal delgada; el brevilíneo persona con tendencia a incrementar el volumen corporal; y el normotipo de personas que conservan su peso ni muy bajo ni muy elevado. El enfoque de la escuela alemana correlaciona la constitución física y el carácter psicológico donde las personas se distinguen en tipos asténicos, pícnicos, atléticos y displásicos (patológicos). La escuela Norteamérica es representada por Sheldon (1899-1977, en Sheldon, 1940), describe a través de fotografías a las personas en tres planos que llamó somatoscopia y de donde procede el término el somatotipo para describir la cuantificación de los tres componentes que determinan la estructura morfológica procedente de la herencia. El concepto morfogenotipo, explica la ruta biológica del individuo a semejanza de un canal o carril por donde habrá que recorre a lo largo de la vida, con desviaciones en más o menos, pero difícilmente se puede abandonar dicho carril. Sheldon clasifica a la humanidad en tres grandes tipos representados en: lineales o ectomórficos (delgados), robustos de magnitud músculo-esquelética o mesomórficos (medios), y voluminosos o endomórficos de adiposidad relativa (gordos u obesos). (Dibujo 1).



Dibujo 1: Tipos Corporales

Esta revisión se enfoca al extremo de la endomorfia o endomorfos extremos. Vágue, en 1947, fue el primero en resaltar la importancia de clasificar a la obesidad humana en base a la distribución morfológica del tejido adiposo. La escuela sueca de G. Björntorp (1993) a finales del siglo XX clasifica a las obesidades de acuerdo a su alteración hormonal.

La Obesidad se caracteriza por una acumulación excesiva de grasa corporal (Saldaña, 1988; Vera y Fernández, (1989). En México, la Norma Oficial para el Manejo Integral de la Obesidad (1998), establece la existencia de obesidad en adultos cuando existe un IMC > 27 y en una población de estatura baja el IMC es > 25. Si bien la alimentación permite a los seres vivos continuar con sus funciones biológicas y conservación, la cultura alimentaria conlleva diferentes condiciones; socialización, valores, patrones conductuales o hábitos alimentarios, así como el desarrollo de ritos y celebraciones destacadas por los humanos en torno a una mesa. A su vez, los alimentos destacan por su apreciación valorativa en su función da lugar a las preferencias de su consumo, la asociación con el tipo de figura corporal, la cultura predominante que influye en los individuos acerca de las creencias y acciones que les conducen a su logro lo que refuerza ciertas ideas como la atracción romántica, felicidad o riqueza (Bourges, 1990; López-Molina, 2003; Tagle, 2000).

Desde la perspectiva Psicológica, la condición estructural del individuo es conocida como personalidad, temperamento y carácter (Hilgard, 1990) que se refiere al conjunto de las disposiciones, impulsos, tendencias, apetencias e instintos biológicos innatos del individuo, unido a las disposiciones y experiencias adquiridas por el aprendizaje a lo largo de su vida. La definición hecha por Allport (1979) es integral donde la personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos al determinar su conducta y pensamiento característicos.

La tipología de S. Freud (en Cueli y Reidl, 1992), se estructura en la base del instinto o Ello, a partir del cual se desarrollan el Ego y su control a través de introyección del Super yo. Su conocimiento se encuentra en estados: consciente, inconsciente, preconscious y subconsciente. Para C.G. Jung en 1923, los tipos psicológicos se basan en el funcionamiento y la economía psíquica de nosotros mismos como individuos que determina las relaciones humanas. El carácter es la esencia y ubicación de la percepción o el "color del cristal con que se mira".

Para A. Adler (1964) los tipos psicológicos son 4 tipos:

- a) **Dominante.** Tienden a ser agresivos y dominantes, tendientes a lograr su cometido. Los más enérgicos son sádicos y valentones; los menos hieren a los demás al herirse a sí mismos, como los alcohólicos, adictos y suicidas.
- b) **Erudito.** Son sensibles que han desarrollado una coraza de protección a su alrededor y dependen de los demás para solucionar sus problemas. Al no poder superar los obstáculos se sienten sobresaturados o abrumados, desarrollan síntomas: fobias, obsesiones y compulsiones, ansiedad generalizada, histeria, amnesias; dependiendo de su estilo de vida.
- c) **Evitativo.** Evitan vivir, se muestran introvertidos y pasivos. Cuando son presionados y forzados por los demás, tienden a la psicosis hasta retraerse a su "propio mundo"
- d) **Socialmente útil.** Corresponde a la persona sana, que tiene energía e interés social.

Las dificultades personales pueden llevar al individuo a la inferioridad que Adler (1965) le llama "complejo" que a su vez se compensa, como algún déficit orgánico es la manera de sobreponerse a las deficiencias. El cuerpo es empleado como instrumento de atención de los otros. La "debilidad" mostrada a través sentimiento de inferioridad, dependencia es compensatoria. Para comprender al ser humano es necesario conocer su vida en común, familia, entorno comunidad; su trabajo y el desarrollo de su actividad, ocupación o estudios; y su amor, su productividad, amigos, pareja, y creatividad.

Para el modelo positivista conductista la persona obesa es una caja negra que recibe estímulos y responde con comportamientos diferenciales de aproximación o rechazo a dichos estímulos. La obesidad es una condición corporal nociva causada por bajo razonamiento, predominio de respuestas impulsivas, sin control. La persona debe ser tratada y requiere motivación a mediano y largo plazo, dedicación de auto-mejoramiento, conocimiento exacto de las causas del problema de peso y sus soluciones. La adopción personal de técnicas efectivas para cambiar sus hábitos alimentarios y de ejercicio físico. La efectiva estrategia con tecnología conductual para la modificación de conducta de hábitos alimenticios se desarrollo en los Estados Unidos con trabajos pioneros de Fester y Nurnberger y Levitt en 1962, Stuart en 1967, y Mahoney y Mahoney en 1981 y la propuesta en México por Zierold Montes en su trabajo en 2001 (En Guillén-Riebeling,

2001) por señalar los más importantes, requieren de ciertas condiciones (Yates, 1979). Este perfil de paciente es casi imposible encontrar en la práctica clínica. Para el modelo del aprendizaje social que incorpora procesos cognitivos el individuo constituye una totalidad integral, cuyo sistema de comportamiento se encuentra influido tanto por las condiciones orgánicas como las emocionales y cognoscitivas (Bernstein y Nietzel, 1989).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (D.S.M. IV), coloca a la Obesidad como un trastorno biológico sin entidad psicológica lo que abre la gama de combinaciones sobre los factores que se encuentran vinculados tanto potencial como circunstancialmente. En su versión V, la obesidad se describe en el marco de la Enfermedad Médica, y se añade por vez primera su relación al Atracón, un tipo de trastorno de la conducta alimentaria (DSM V, 2013).

La denominación estado físico se identifica como Estado médico general. Los factores constituyen un riesgo adicional para la salud del individuo o precipitan o exacerban los síntomas de una enfermedad al provocar respuestas fisiológicas relacionadas con el estrés. Así nos encontramos con tipos de personalidad, estados emocionales, desordenes conductuales, cognitivos o actitudinales por mencionar algunos. La clasificación que se presenta en el D.S.M. IV-TR (2002) es la siguiente:

Presencia de una enfermedad médica (Eje III)

Factores psicológicos que afectan negativamente a la enfermedad médica (Obesidad)

Los factores psicológicos vinculados con la Obesidad son:

- 1) Grandes alteraciones de la conducta alimenticia,
- 2) En el origen o en el curso de la obesidad como factores psicológicos que afectan el estado físico y son: eventos psicológicamente significativos, se encuentran temporalmente relacionados con el inicio o mantenimiento de la obesidad. Y que la Obesidad no se debe a un trastorno físico.

### **Modelos integrales o ecológicos**

El modelo integral o ecológico de Kurt Lewin en 1936 y Barker y Wright en 1954 proponen una visión integral, sistémica y natural del desarrollo psicológico entendido

como un proceso complejo que responde a la influencia de una multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente o entorno ecológico en el que dicho desarrollo tiene lugar. Urie Bronfenbrenner (1979, 1999) ofrece un modelo para abordar problemas de salud desde la Psicología evolutiva al mostrar las reacciones y comportamientos del mismo sujeto en situaciones de la vida real. Grzywacz y Fuqua (2000) apoyan su importancia en el tratamiento y prevención de problemas de salud; y en pacientes con cáncer (Torrice et al., 2002). Para Bronfenbrenner (1979) el ambiente natural o ecológico es la principal influencia sobre la conducta humana y es donde se muestra mejor. Mientras que la observación realizada en ambientes de laboratorio y clínicos muestran poco la realidad humana. El funcionamiento psicológico de las personas esta en función de su interacción con el ambiente o entorno que le rodea. El “ambiente ecológico” es un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (Figura 1)

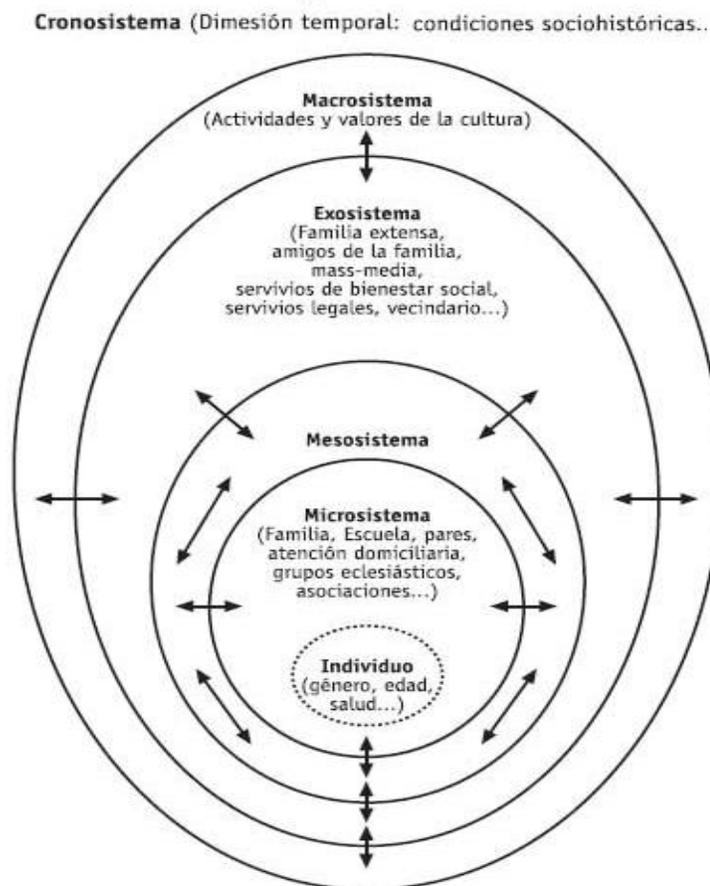


Figura 1: Modelo ecológico a partir de la teoría de Bronfrenbrenner

La Ecología humana y el ecologismo cultural es el estudio del comportamiento humano en tanto que adaptación al medio físico. Considera al hombre como un organismo que funciona dentro de su medio físico y el papel de la cultura es obrar como catalizador, como medio adaptador al medio físico, lo que explica la existencia de culturas en todos los climas del mundo ya que la cultura actúa como adaptador entre el hombre y el ambiente . Se estudian los factores económicos que crean relaciones de dependencia, sumisión y explotación (Murphy 1956, Worsley 1984 y Wolf 1982, en Herrero, 2002).

Todo rasgo cultural es adaptable en dos sentidos:

- a.- Al servir para mantener el sistema social o las necesidades del grupo.
- b.- Al contribuir a las necesidades psicobiológicas del individuo.

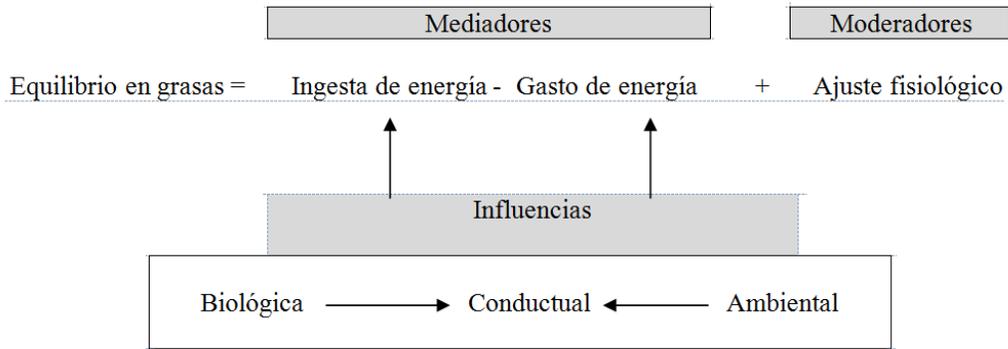
En 1997 Egger y Swinburn, proponen un modelo ecológico para explicar la obesidad actual que tiene tres influencias principales en los niveles de equilibrio de la grasa corporal, el comportamiento y el ambiente relacionado en el consumo y gasto de energía (Cuadro 1)

Las influencias son.

**Biológicas:** se encuentran la edad, género, factores hormonales, y genéticos que son inalterables como la leptina en 1994 y los poli genéticos.

**Conductuales:** de factores psicológicos complejos, incluyéndolos hábitos, las emociones, actitudes, creencias, y cogniciones aprendidos a lo largo de la historia personal e influenciados por la biología y el ambiente teniendo como consecuencia el consumo y los gastos de energía.

**Ambientales:** se consideran “macro” y “micro” uno del entorno ambiental y social, y el otro del individual y familiar. El macro-ambiente determina el predominio de obesidad en una población y el micro-ambiente, junto con las influencias biológicas y conductuales determinan si un individuo está obeso.



Cuadro 1: Modelo ecológico de la obesidad basado en Egger y Swinburn (1977)

La relación de la persona obesa con su entorno se convierte en problema psicológico cuando las presiones culturales y sociales llevan al individuo a rechazar su propia imagen corporal y su apariencia física, porque no se ajusta a los cánones éticos y estéticos dominantes. De esta manera, el concepto de obesidad se separa de la categoría “peso” e incluso de los diversos índices empíricos utilizados para evaluarla. Las formas de percibir a un ser humano es diferente en cada una de las distintas formas de verlo desde lo biológico hasta lo psicológico y el hombre debe de ser estudiado desde todos los puntos, pero también reuniendo todos los puntos.

La obesidad se convierte en una “condición percibida”, se es o no obeso en la medida en que se percibe como tal, y en este sentido tienen el mismo problema psicológico una persona que siendo delgada se percibe como obesa, como un obeso que, al margen de razones medicas, desea perder peso por razones estéticas.

Algunas personas con baja autoestima, que se sienten carentes de "peso social" o de "solidez económica", tratan inconscientemente de compensar esa falta, sentándose a la mesa, aumentando su peso y solidez corpóreas. Otro tipo psicológico es el de la persona gorda que al sentirse sola, busca calor humano y afecto. Al sentir que la vida le niega ese afecto, desarrolla una irresistible ansia de comer, como buscando reencontrarse con el afecto materno que recibía durante su lactancia. Existe también el obeso cuya adiposidad se debe a su excesiva ambición. Es el que trata de guardar todo lo que le pertenece, aunque para guardar esa comida "que es suya", tenga que hacerla parte de su propio cuerpo. El gordo por rebeldía cuya válvula de escape es engullir grandes cantidades de comida, infringiendo así las normas y reglas impuestas por la sociedad y cultura. Finalmente existe

el gordo cuya inseguridad se centra en su bienestar físico. Para convencerse y convencer a los demás que goza de buena salud, se atiborra de comida para adquirir esa falsa apariencia de vitalidad y felicidad, que la tradición ha atribuido a los obesos. El modelo transcultural de la obesidad de Bindon, Dressler, Gilliland y Crews en el 2007 desde la perspectiva biológica la relación entre la salud y la obesidad difiere en la población por su genética y entorno ambiental. Para Hawks, (2001) la cultura es el aspecto subyacente más significativo en la epidemia global de la Obesidad, tras recorrer de China a Rumania a las Filipinas a Zimbabwe.

Desde la perspectiva de la salud pública, la obesidad es la respuesta a ciertos ambientes (Poston y Foreyt, 1999) “Es posible que la cultura humana, desde la perspectiva antropológica, puede ser una lente ideal por tomar una mirada más íntima a los ambientes sociales obeso-génicos (Hawks, 2001, p. 85)

La cultura implica las aspiraciones socialmente compartidas, y los medios para lograrlas. Los miembros de una cultura comparten los objetivos y las metas apropiadas para la vida. El modelo planteado por Brown (1991), apoya el concepto de cultura a través de tres componentes: el modo de producción económico, el orden social y las creencias se encuentran en la figura 2:

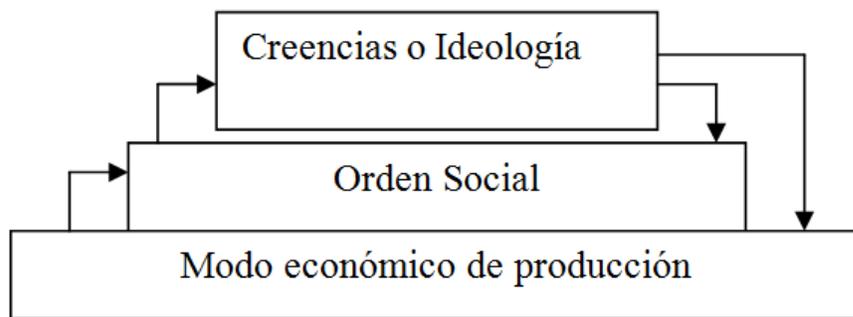


Figura 2: Modelo de cultura Humana, modificado de Brown (1991)

El modo económico de la producción, sirve como base de la organización social, que a su vez, apoya a la ideología o las creencias que guían las aspiraciones de la sociedad (Brown, 1991).

En un continuo, las creencias continuamente influyen la evolución de modos económicos de producción y los patrones de organización social. De los cuales, todos pueden impactar a la obesidad (Hawks, (2001).

A manera de conclusión, el abordaje psicológico y cultural de la obesidad va más allá de la unión que cada campo se aproxima a la condición humana en cuanto forma, peso y contenidos. La comprensión integral requiere de aproximaciones en cada uno de sus niveles para que su análisis aporte los elementos básicos de cada componente, nivel y estructura. El individuo es un ente social con una estructura estructurante. En su condición obesa tiene un origen extemporáneo que le hace presente, así como consecuencias en salud que pone en riesgo su estabilidad homeostática y su esperanza de vida, de calidad.

## Referencias

- Adler, A. (1964). *El sentido de la vida*. Barcelona: Luis Miracle
- Adler, A. (1965). *El carácter neurótico*. Paidós: Buenos Aires.
- Allport, G. (1979) *La Personalidad*, México: Paidós.
- American Psychiatric Association (A.P.A.) (1996). *D.S.M. IV Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales*. España: Masson.
- American Psychiatric Association (A.P.A.) (2014). *D.S.M. V Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales*. México: Médica Panamericana.
- Barker, R.G. y Wright, H.F. (1954). *Midwest and its children, the psychological ecology of an American town*. Evanston, Illinois: Row Peterson.
- Basave-Fernández del Valle, A. (1968/2002). *Filosofía del Quijote: (un estudio de antropología axiológica)*. España: Alicante.
- Bernstein, D. y Nietzel, M. (1989). *Introducción a la Psicología clínica*. México: McGraw Hill.
- Bindon, J., Dressler, W.W., Gilliland, M.J., y Crews, D.E. (2007). A cross-cultural perspective on obesity and health in three groups of women: the Mississippi Choctaw, American Samoans and African Americans. *Collegium antropologicum*, 31(1), 47-54

- Björntorp, P. (1993). Regional Obesity and NIDDM. En C. G. Östenson, S. Efendić, M. (Eds). *New Concepts in the Pathogenesis of NIDDM*. (Pp. 279-285). New York: Springer.
- Bourges, H. (1990) Costumbres, prácticas y hábitos alimentarios, *Cuadernos de Nutrición*, 13 (2), 17-32.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia Wychowawcza*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University
- Brown P. (1991). Culture and the evolution of obesity. *Human nature*, 2, 31- 57.
- Cueli, J., y Reild-Martínez, L.M. (1992). *Teorías de la Personalidad*. México: Trillas.
- Egger G, y Swinburn B. (1997). An 'ecological' approach to the obesity pandemic. *BMJ: British Medical Journal*, 315, 477-480.
- Fester, C.B., Nurnberger, J.I., y Levitt, E.B. (1962). The control of eating. *Journal of Mathematics*, 1, 95-97.
- Garrido-Chamorro, R.P., González Lorenzo, M., García Vercher, M., y Expósito Coll, I. (2005). Correlación entre los componentes del somatotipo y la composición corporal según formulas antropométricas. *Revista Digital efdeportes.com*, 10(84). Disponible en [www.efdeportes.com/efd84/somato.htm](http://www.efdeportes.com/efd84/somato.htm).
- Grzywacz, J. y Fuqua, J. (2000). The social ecology of health: leverage points and linkages. *Behavioral Medicine*, 26(3), 101-115.
- Guillén-Riebeling, R.S. (Coord.)(2001). *Nuevas Dimensiones de la Obesidad*. México: UNAM
- Hawks S.R. (2001). Human Culture and the Global Epidemic of Obesity. *Healthy Weight Journal*, 15(6), 85-88.
- Herrero, J. (2002) Curso básico de antropología social y cultural. *Cambio de cosmovisión en las sociedades complejas*. Disponible en: <http://www.sil.org/capacitar/antro/cursoantro.htm>
- Hilgard, E.R. (1990). *Introducción a la Psicología*. España: Morata.
- Jung, C. G. (1923). *Psychological types*. New York: Harcourt Brace.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: Mc Graw Hill.
- López- Molina, J. (2003) Cultura y Alimentación. *Cuadernos de Nutrición*. 26 (2), 61-67.
- Mahoney, M., Mahoney, K. (1981). *Control permanente de peso*. Trillas: México.
- Pérez León, D. (2002) Clasificación morfológica de la obesidad. Disponible en: <http://www.institutobiologico.com/obesidad.htm>
- Poirier, J., y Chrétien, F. (2000). Léon Rostan (1790-1866). *Journal of Neurology*, 247 (8), 659-660.
- Quételet, A. (1870). *Antropométrie ou mesure des différentes facultés de l'homme*. Bruxelles: C. Muquardt.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1999). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder.
- Saldaña, C. (1988). *Obesidad*. Barcelona: Martínez Roca.

- Schreider, E. (1944). *Los Tipos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sheldon, W. (1940). *The Varieties of Human Physique: An Introduction to Constitutional Psychology*. New York: Harper & Row.
- Stuart, R.B. (1967). Behavior control of overeating. *Behaviour Research and Therapy*, 5(4), 357-365
- Tagle, M.A. (2000). Evolución de la alimentación a través del Siglo XX. *Anales de la Universidad de Chile, VI (serie 1)*. Disponible en: [www2.anales.uchile.cl/CDA/an\\_completa/0%2C1281%2CSCID%253D1830%2526ISID%253D7%2526ACT%253D0%2526PRT%253D1828%2C00.html](http://www2.anales.uchile.cl/CDA/an_completa/0%2C1281%2CSCID%253D1830%2526ISID%253D7%2526ACT%253D0%2526PRT%253D1828%2C00.html)
- Torrico-Linares, E., Santín-Vilariño, C., Andrés-Villas, M., Menéndez-Álvarez-Dardet, S., y López-López, M.J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59.
- Vague J. (1947). La differenciation sexuelle facteur determinant des formes de l'obesité. *La Presse Médicale*, 30, 339-340.
- Vera Guerrero M.N. y Fernández-Santiago M. C. (1989). *Prevención y tratamiento de la obesidad*. Barcelona: Martinez Roca.
- World Health Organization (1995) *Physical Status: The use and interpretation of anthropometry*. WHO. Technical report series 845. Geneva: WHO.
- Yates, A.J. (1979). *Teoría y práctica de la terapia conductual*. México: Trillas.

≈ Entrevista ≈

**The Don D. Jackson Archive of Systemic Literature**

*Una entrevista con Wendel A. Ray*

Pedro Vargas Avalos y Clara Haydee Solís Ponce<sup>1</sup>

**El archivo Don D. Jackson está en el Programa de Terapia Marital y de Pareja. Esta es una Entrevista sobre el Archivo y las colecciones que preserva.**

*Wendel A. Ray nació en Jacksonville en 1953. Es MSW en 1983, por la University of Southern Mississippi, su PhD. en Marriage & Family Therapy en 1989 por la Nova University de Florida. El Dr. Ray ha sido terapeuta con atención a individuos, adolescentes, parejas y familias por más de 30 años. Es especialista en Terapia Breve. Es*

*profesor de Family System Theory en el College of Arts, Education, and Sciences de la University of Louisiana in Monroe y es Spyker Endowed Chair. Ha estado enseñando como ser un terapeuta efectivo y presenta talleres internacionalmente. Fue Director del Mental Research Institute (2000-2004) y es actualmente Senior Research Fellow del mismo instituto. Es director fundador del Don D. Jackson Archive of Systemic Literature. Autor de más de 100 artículos y capítulos de libro en Journals con jueceo y autor de 10 libros traducidos en 8 idiomas.*



### **La Historia del Archivo**

Pedro Vargas (PV): ¿Wendel, puedes contarnos sobre tu historia?

Wendel Ray (WR): Fui muy afortunado de ser aceptado en varias escuelas, pero en ese momento Brad Keeney era el director del programa en Texas Tech y fui entonces aceptado para ir al Tech. Eso fue fortuito porque Ralph Becvar y su esposa Dorothy Becvar era docentes ahí en ese momento y Dorothy tenía contacto con Richard Fisch en el MRI.

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

E-mail: systacad@unam.mx

Julio – Diciembre 2016, Vol.6, No. 11, pp. 115-123.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

Además ella sabía de mi pasión por el trabajo de Jackson y entonces ella me dio su número de teléfono y yo le llamé a Fisch. El me dijo, ven a vernos y fui para un entrenamiento. Pedro, tu y yo estábamos hablando de nuestras primeras experiencias con Weakland y Fisch esta es la mía. Ellos estaban haciendo un seminario de entrenamiento y entonces al anochecer, John me dio la llave del sótano y

fui al sótano y me pasé desde la hora en que el entrenamiento terminaba hasta la siguiente mañana literalmente, hurgando las cajas, sacando viejas audio grabaciones que en general no podías escuchar. Yo estaba muy interesado en Jackson, y estas son grabaciones de carrete abierto, así que fui a esa caja y John me prestó, y aquí está ahora todavía una vieja grabadora Wollensak (ver imagen 1). Esta es una de las que utilizaban en el equipo Bateson, y todavía la tenían. John me prestó esta y me senté a escuchar en la noche estas grabaciones. Estaba en el paraíso. Revisando los artículos, en cierto momento John me dijo, esto fue por 1987, John dijo, sabes, deberías comenzar un archivo.



Imagen 1: Grabadora Wollensak

PV:- ¿lo dijo John?

WR: Sí, esto es su idea, todo el archivo es un producto de John Weakland. Y yo dije Muy bien. Sin tener idea de que sería un evento decisivo en mi carrera. Así que comencé a trabajar en la construcción del archivo para el MRI. Me convertí entonces en investigador asociado, y después en 1990, cuando me promoví a ser miembro de la planta docente aquí, en la Universidad de Louisiana en Monroe (ULM) el archivo pasó a ser un proyecto conjunto del MRI y el programa de Terapia Marital y Familiar de la ULM, y aquí estamos hoy\*.

### La Misión del Archivo

PV: Wendel ¿nos puedes decir cuál es la misión del archivo?

\* Dirección electrónica del Archivo Don D. Jackson. [http://www.ulm.edu/mft/mft\\_jackson\\_archive.html](http://www.ulm.edu/mft/mft_jackson_archive.html)

WR: El archivo fue creado con el propósito de preservar el trabajo de Don Jackson y eso pronto se convirtió en el trabajo del grupo de Palo Alto. Considera el proyecto de investigación de Gregory Bateson donde Jackson era uno de los miembros centrales, incluyendo a Jay Haley, John Weakland y William Fry, además de Bateson así que el archivo inicialmente y después de manera principal, tiene como propósito preservar los materiales de su investigación.

Conforme ha continuado, las colecciones se han ampliado así que adicionalmente al trabajo de Don Jackson, el cuál es central, como el corazón del archivo, hay una gran colección de material de los proyectos de investigación de Gregory Bateson que John Weakland puso a nuestro cuidado y que incluye grabaciones de audio de entrevistas hechas a pacientes durante la época de 1951-1952 a 1961, transcripciones y unas cuantas grabaciones de audio de las reuniones del equipo de Bateson. Este tipo de artefactos están en el archivo.

Hay una colección de la primera época del MRI, de octubre de 1958 cuando el MRI fue fundado a 1968 cuando muere Don Jackson. Puedo considerar un segundo conjunto de datos que son la creación del primer entrenamiento en Terapia Familiar que fue financiado federalmente por el gobierno de los Estados Unidos y la tercera época es la creación del Brief Therapy Center de Palo Alto al inicio de 1965. Hasta el momento el trabajo del MRI en verdad es el mejor conocido, el trabajo del John Weakland, Paul Watzlawick y Richard Fisch. Miles de horas de Terapia real que fue llevada a cabo en la primera década de ese proyecto de investigación, están aquí preservadas y muchos, esencialmente todos sus trabajos publicados de las personas que fueron miembros de ese grupo, están aquí en el archivo.

Con el tiempo el archivo ha estado en continua expansión. En 2006 Nora Bateson decidió trasladar material del archivo Gregory Bateson que está en la Universidad de California en Santa Cruz\*. Ella tomó las películas que Bateson hizo durante su investigación con la familia en los cincuenta y las transfirió todas ellas al archivo aquí. Así que, el propósito del Archivo es preservar, difundir y hacer que las personas sepan que estos materiales todavía

---

\* Dirección electrónica del Archivo Gregory Bateson. <http://www.oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/kt029029gz/>

existen y pueden ser estudiados. La gente puede venir aquí y estudiarlos.

Uno de los aspectos de este archivo que nos tomamos, que me tomo muy seriamente es que las familias de los pensadores originales son realmente las propietarias de todo en este archivo y nosotros somos los curadores de él. Así que si hacemos un proyecto que involucra el trabajo del Paul Watzlawick o de Gregory Bateson o Jackson o de cualquiera...

PV: - ¿Tu consultas con las familias?

WR: Nosotros consultamos totalmente con las familias y les hacemos saber sobre qué es lo que vamos a hacer, y con su permiso en general ellas dicen que se encuentran completamente complacidas. Así es que nosotros somos sólo los titulares de estos materiales y somos muy respetuosos con las familias de los creadores de este trabajo

*Las Colecciones del Archivo: La Colección de la Etapa del Equipo Bateson*

PV: Wendel, ¿Puedes decirnos un poco de la colección de la etapa del equipo Bateson?

WR: Sí, el mundo está en deuda con John Weakland, él era el codirector del proyecto de de investigación de Gregory Bateson, obviamente Bateson era el director en los proyectos y el material sobreviviente de esa época, esa serie de cuatro proyectos de investigación a lo largo de una década, principalmente existe gracias a que John Weakland los preservó, por cierto los tenía en su oficina y a su vez fueron puestos por él mismo en el archivo. Hay otras colecciones más pequeñas por ejemplo de Jay Haley tiene algunos materiales de la época del proyecto de investigación de Bateson.

PV: - ¿Con su esposa, Madeleine Richeport?

WR: Están hospedados en la Universidad de Stanford en una colección especial en la biblioteca de la universidad de Stanford\*. Pero estuvieron en posesión de Jay por mucho tiempo, Madeleine Richport Haley los puso en la biblioteca de Stanford. Así que hay una colección más pequeña, pero esta es la cantidad de materiales que sobrevivieron. No hay ni siquiera materiales en gran medida en el archivo Bateson. Hay muchas cosas en el archivo Bateson, es un archivo invaluable, pero están ausentes los materiales de esos diez años de investigación que son parte del proyecto de investigación de Bateson. Y yo sospecho que eso es porque fue a John se le dio la responsabilidad del material y a su vez,

---

\* Dirección electrónica del Archivo Jay Haley. <https://searchworks.stanford.edu/view/8548144>

esto es algo muy fortuito, porque ahora están el archivo Jackson.

Y ¿a qué es a lo que me estoy refiriendo? a las audiograbaciones sobrevivientes en carretes abiertos de un cuarto de pulgada cintas, audiocintas, muchos miles de horas de estos materiales (Ver imagen 2), no sólo del proyecto de investigación de Bateson, sino más tarde los primeros diez años del trabajo del Brief Therapy Center y todo el trabajo de Don Jackson y de Virginia Satir y otros. Y además la primera década del trabajo del MRI antes del Brief Therapy Center. La mayoría del las grabaciones están en ese formato y esos materiales están hospedados aquí y con el tiempo hemos encontrado reproductores de carrete abierto con los que los oímos para digitalizarlos o para ubicarlos en un formato actual.

Por una década o dos el estado del arte eran los casetes, así que la primera transferencia que hice de todo este material fue a casetes, sin saber que la tecnología de nuevo cambiaría y ¿qué ocurrió después? Los CD ¿verdad? Así que nos dijeron, por una década o dos que los CDs iban a ser el próximo formato, así que todo el material fue transferido de los casetes a los CDs, sólo para que estos fueran remplazados por los DVDs, sólo para ser reemplazados por la digitalización en una base de datos y ahora tenemos formatos que son digitales, que están

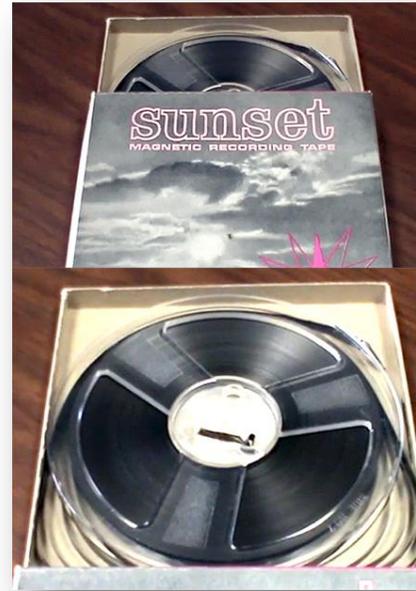


Imagen 2: Audio cintas de carrete



Imagen 3: Grabadora Wollensak

en una gran computadora. Así que han sido una serie de duplicaciones a formatos más modernos y viajando a donde fuese que estuviera una casa de empeño en la que pudieras comprar un reproductor de carrete abierto.

PV: Cuéntanos acerca del inicio, porque al principio tu habías encontrado el archivo,

las viejas cintas de carrete, pero no tenías la máquina para reproducir las cintas.

WR: No las tenías, pero tenías que buscarlas. Aquí tenemos este reproductor (ver imagen 3), este es de los de la era Bateson. Tu puedes ver fotografías como esta del equipo de investigación de Bateson y observas que la grabadora donde estaban corriendo la cinta es en esta misma grabadora (ver imagen 4). Bueno, John puso en el archivo dos de estas grabadoras originales Wollensak de carrito abierto. Esta es una grabadora portátil, treinta a cuarenta, treinta libras, más o menos. Pero puedes llevarla a una habitación con un micrófono se harían las entrevistas con clientes o cuando el equipo de investigación se encontraba y comentaban, ellos se grababan en este tipo de máquinas, así que con el tiempo tenías que encontrar grabadoras de carrito abierto para ser capaz de tener acceso, a estos artefactos, a estos documentos.

*Las transcripciones y grabaciones de la colección del equipo de Bateson*

PV: Tienes una colección de grabaciones del equipo Bateson.

WR: Sí, son las grabaciones de Bateson y su equipo, estaban en el primer piso del edificio en el hospital de la Administración de Veteranos de Menlo Park. El equipo se reunía los miércoles para platicar de lo que estuvieran discutiendo o haciendo en la semana con

sus proyectos. Ellos estaban estudiando diversas cosas, en un amplio rango de la comunicación, dónde fuera, donde la gente esté interactuado, eso es un dominio de la comunicación, así que tenían una amplia concepción de lo que se tendría que observar.



Imagen 4: Equipo Bateson con la Grabadora Wollensak

#### Una muestra representativa del material en la colección del equipo Bateson

- 42 audiograbaciones de entrevistas de evaluación hechas entre 1954 y 1956. 39 realizadas por John Weakland, 3 por Gregory Bateson y 1 por Jay Haley.
- 12 audiograbaciones de las conferencias Jackson, reuniones del equipo o discusiones. 2 de 1955, 4 de 1956, 5 de 1957 y una sin fecha.
- 40 audiograbaciones de entrevistas clínicas por Don Jackson, trabajando con familias como parte del proyecto de Investigación de Bateson.
- 3 audiograbaciones de entrevistas familiares simuladas con Don Jackson, John Weakland y Jay Haley personificando tres patrones de interacción familiar que implican la conducta sintomática de un miembro de la familia.
- 38 Audiograbaciones de Entrevistas Clínicas. 36 entrevistas y 2 con discusiones teóricas con

Una vez a la semana, los miércoles se reunían y grababan esos encuentros. Así que cuando hablamos de las conferencias del equipo Bateson a lo que nos estamos refiriendo es a las reuniones semanales, y en general lo que hacían. Se grababan y su secretaria transcribía las grabaciones y así tenemos las transcripciones de las grabaciones, hay 118 transcripciones de esas interacciones de Bateson, Haley, Weakland...

PV: - ¿Estaba ahí William Fry?

WR: ...Jackson, y Fry. Él estaba buena parte del tiempo, pero fue llamado por la marina por dos años, así que estuvo ausente por dos años, sé que estuvo ahí, aunque no lo tenemos en filmaciones o grabaciones de audio. Frieda Fromm-Reichmann está presente en una de estas.

John Weakland me las envió una año antes de fallecer, tres cajas de materiales, estos eran los artefactos sobrevivientes del Proyecto de investigación de Bateson y me dijo “Wendel, esto está ahora bajo tu cuidado”. Es por eso que hay ahora una colección especial en el Don D. Jackson Archive de las conferencias Bateson. Lo que es interesante para mi, y puede ser que para ti es el título con el que están etiquetadas las conferencias.

PV: Sí, dicen Jackson.

WR: Son llamadas “Conferencias Jackson”. Cuando le pregunté a John Weakland el porqué, dijo que era porque cuando Jackson estaba presente se aseguraban de grabar, pues estaban hablando sobre la naturaleza de la interacción entre la población hospitalizada y su terapeuta o en relación con el personal del hospital y Jackson era miembro de su “familia, miembro del equipo. John Weakland dijo que tenía sentido grabar cuando Jackson era parte de las conferencias del miércoles porque... Checar grabación...

PV: ¿Cuántas grabaciones hay?

WR: Hay 118 transcripciones y aparte de ellas han sobrevivido 12 grabaciones, pues lo que pasó, es que cuando no tenían dinero, pues estaban sujetos a su subvención así que necesitaban cada centavo, de modo que cuando se quedaban sin dinero si la cinta había sido transcrita, ocupaban la cinta de nuevo y grababan sobre ella, de modo que la mayoría de las grabaciones se perdieron de ese modo.

Sin embargo tenemos algunas, por ejemplo, (el Dr. Ray saca una caja con una audiocinta

de carrete, ver imagen 5) esta es la reunión del equipo de investigación de Bateson del 22 de junio de 1955. Esta era la primera reunión del equipo después de haber visitado por primera vez a Milton H. Erickson.



Imagen 5: Dr. Ray con la cinta del 22 de junio de 1955

Así que es un magnífico artefacto, es una extraordinaria interacción en la que ellos estaban interesados por saber, lo que Erickson pensaba de lo que ellos pensaban, que había visto en la interacción que ocurría enfrente de ellos, en las familias de los pacientes hospitalizados.

Gregory Bateson escribió una carta a Milton H. Erickson, donde le detallaba lo que pensaba que estaba ocurriendo en las interacciones entre los pacientes hospitalizados y sus familias, pacientes psiquiátricos hospitalizados severamente enfermos y las similitudes que veía en la dinámica de interacción con la inducción hipnótica. *¿Estás interesado en esto Milton? ¿Ves alguna similitud? ¿Tienes experiencias trabajando con pacientes con esquizofrenia? Si es así, me gustaría enviarte un par de nuestros investigadores para encontrarse contigo.* Eso es 1955, dos semanas después, llega la carta de respuesta. Él dice, *“sí, también veo similitudes, sería estupendo si envías a estas personas aquí”* y Ellos comenzaron a ir, es decir Weakland y Haley fueron enviados. Y de ahí viene esta grabación de cuando regresaron de la visita a Erickson.

*¿Cómo nos beneficiamos del Archivo?*

WR: ¿Por qué tienes el cabello de un color?, hay razones por las que tengo un retroceso del cabello Hay un razón por la que...yo prefiero ciertos alimentos y una principal es que esto es lo que

heredé de mi familia, las maneras en que la gente de acuerdo a Sullivan me aculturizaron. y los que dan la cultura, él no hablaba de padres. Sullivan hablaba del que te daba la cultura. Este archivo preserva tu herencia si tu eres un terapeuta breve, si tu eres alguien

#### **Colección de materiales escritos no publicados**

- 118 transcripciones de las conferencias del equipo de investigación Bateson entre 1955 y 1958.
- Todos los expedientes que sobreviven, reportes, borradores y otros materiales escritos de la época del equipo Bateson.
- Todos los archivos de oficina de Don D. Jackson.
- Todos los archivos de oficina de John Weakland.

que está siguiendo cualquiera de los métodos de terapia familiar que son productos de los trabajos tempranos del grupo Palo Alto entonces, esto es como si estuvieras en casa visitando a tu tatarabuelo y a tu tatarabuela y a todos tus tíos y tus tías. Todos los que contribuyeron con cosas que ahora das por hecho. Hay razones por las que haces o no haces cierta pregunta al comienzo de una entrevista. Hay razones detrás de la mayoría de las conductas en las que uno está entrenado para hacer terapia y esas razones se encuentran aquí, aquí en el trabajo de la generación que nos precedió.

Ese es el propósito del archivo, esa es la razón por la que gente del todo el mundo que está haciendo terapia se beneficiaría de conocerlo. Si ellos quieren estudiar algún aspecto particular de lo que están haciendo o las razones de porqué realizan ciertas conductas distintivas en su terapia y tienen curiosidad de saber de dónde vino eso. Bueno pueden venir aquí Tenemos muchas colecciones de esa gente de la que proviene, de la gente de la que hemos aprendido nuestra forma de ser.

### **El acceso al Archivo**

PV: ¿Cómo podemos tener acceso a este admirable archivo?

WR: Buena pregunta, la manera más fácil de tener acceso es venir a visitarnos, estamos abiertos 12 meses al año. Tengo aquí alumnos graduados, en el archivo, para atender a la gente. Tenemos alojamiento en el campo para que los visitantes puedan quedarse, muy económicos. En cuanto al acceso, hagan contacto con nosotros. Tenemos una dirección de correo electrónico. Tenemos número de teléfono, una página Web, hagan contacto con nosotros y arreglaremos una reunión, tenemos visitantes de literalmente todo el mundo que vienen aquí con el propósito de estudiar los materiales en el archivo.

*Información de contacto*

E-mail: ray@ulm.edu.

Teléfono de la Oficina: 318.342.1329

Hoja Web: [www.ulm.edu/mft/mft\\_jackson\\_archive.html](http://www.ulm.edu/mft/mft_jackson_archive.html)

*Nuestros agradecimientos al Archivo Don D. Jackson de Literatura Sistémica por todo su apoyo para la elaboración de esta entrevista y a la Universidad de Louisiana en Monroe por todas las facilidades durante nuestra estancia.*