



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM



Vol. 8
Núm. 16
julio-diciembre

2018



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Editor General – Chief Editor

Pedro Vargas Ávalos

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Raquel del Socorro Guillén Riebeling

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Consejo Editorial – Editorial Board

Alejandro Valdés-Cruz

Instituto Nacional de Psiquiatría RFM

Karin Schlanger

Grupo Palo Alto, Mental Research Institute

Carlos Contreras Ibañez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Luis Quintanar Rojas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Mario Enrique Rojas Russell

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Germán Vega Flores

Universidad Pablo de Olavide

Michael F. Hoyt

Kaiser Permanente

Héctor Magaña Vargas

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Sergio Antonio Bastar Guzmán

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Jesús Silva Bautista

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Sergio Galán Cuevas

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Jorge Molina Avilés

Universidad Nacional Autónoma de México

Hilda Soledad Torres Castro

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Revista Electrónica de **Psicología** de la FES Zaragoza-UNAM

Vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, 2018

CONTENIDO

ARTÍCULOS

- Percepción de felicidad en estudiantes de psicología** 4
Alfonso Sergio Correa Reyes y Ma. del Refugio Cuevas Martínez
- Epistemología Sistémica, una Comprensión en la Solución de los Problemas en el Contexto Educativo** 11
Juana Bengoa González
- Formación profesional del psicólogo en la práctica supervisada del área educativa** 18
Patricia Bañuelos Lagunes y Álvaro Buenrostro Avilés
- Identificación del estrés académico en estudiantes universitarios** 27
Dagril Alejandra Rivas Cruz, María del Pilar Roque Hernández, Maria Magdalena Farela Morales, Luis Fernando Urvina Villegas y Zaira Dinorah Vega Pineda

Percepción de felicidad en estudiantes de psicología

Perception of happiness in psychology students

ALFONSO SERGIO CORREA REYES¹
MA. DEL REFUGIO CUEVAS MARTÍNEZ

RESUMEN: El objetivo de la presente investigación es describir cuáles son las características de la percepción de felicidad. Participaron 281 estudiantes de educación superior, dentro de un rango de edad de 17 a 28 años. Seleccionados accidentalmente; VI: Sexo de los participantes, VD: Felicidad percibida por los estudiantes. Se utilizó el Inventario de Premisas Histórico-Socio-Culturales de la Expresión Emocional de la Felicidad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar hombres contra mujeres en los reactivos *Compartir con los demás* y *Expresarlo a su manera*. Se encontró que los estudiantes resaltan los aspectos cognitivos, más que los materiales, en la percepción de su felicidad y, más que tener cosas físicas, buscan elementos que tienen que ver con el Bienestar Psicológico, lo que apoya lo encontrado por Saavedra-Vargas, Vega-Galdós, Cabra-Bravo y Contreras-Tinoco (2010).

Palabras clave: Bienestar psicológico, cognición, educación superior, género.

ABSTRACT: The objective of the present research is to describe what are the characteristics of the perception of happiness. 281 students of higher education participated, with an age range of 17 to 28 years. Accidentally selected; VI: Sex of the participants, VD: Happiness perceived by the students. The Inventory of Historical-Socio-Cultural Premises of the Emotional Expression of Happiness was used. Statistically significant differences were found when comparing men against women in the items *Share with others* and *Express it in their own way*. It was found that the students emphasize the cognitive aspects, more than the material ones in their happiness' perception. And, more than having physical things, they look for elements that have to do with Psychological Wellbeing, which supports the findings of Saavedra-Vargas, Vega-Galdós, Cabra-Bravo and Contreras-Tinoco (2010).

Keywords: Psychological well-being, cognition, higher education, gender.

La cultura, en general, y la educación universitaria como parte de ella, regula las situaciones emocionales de las personas, al conformar la cualidad y la dinámica de prácticas específicas y patrones de interacción social, permitiendo experiencias y expresiones emocionales específicas (Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, 2009; Mesquita y Albert, 2010).

El término felicidad se refiere a la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena (Lyubomirsky, 2008).

En este contexto, Higgins, Shah y Friedman (1997) encontraron que aparecen sentimientos de felicidad cuando las metas son conseguidas y sentimientos de tristeza cuando las metas no se logran.

Retama-Franco y Sánchez-Aragón (2009), citan que la experiencia de felicidad favorece el rendimiento, la creatividad y el aprendizaje, así como una sensación de bienestar, buena disposición y entusiasmo para esforzarse en cualquier tarea que se presente.

También se ha encontrado, en infantes (de 7 y 8 años de edad), una correlación significativa entre altos puntajes de percepción de felicidad y un mayor apego a los padres (Greco, 2013).

La felicidad se ha identificado como una emoción básica, como una meta y una aspiración muy deseable socialmente. Se concibe como una experiencia de la vida cotidiana, a partir de la cual los humanos pueden sentirse motivados, valiosos y capaces de enfrentar dificultades. Comprende una experiencia o estado mental positivo, que surge ante una estimulación (a) interna (evaluación de las sensaciones o una actitud ante lo que se vive) o (b) externa (interacción con otros o abundancia material), que produce pensamientos y sentimientos positivos que fortalecen al individuo para un gran crecimiento personal, creatividad, optimismo, deseos de compartir, sentirse pleno y mejor ser humano (Sánchez-Aragón y Méndez-Canales, 2011).

En términos generales, la felicidad puede ser definida (Veenhoven, 1984) como el grado en que una persona evalúa positivamente la calidad de su vida presente como un todo.

También se ha definido a una persona feliz (Boehm y Lyubomirsky, 2008), como aquella que experimenta frecuentemente emociones positivas como alegría, gozo, satisfacción, entusiasmo e interés por las cosas que le rodean. En este orden de ideas los matices, intensidad y construcción de la felicidad son definidos por:

- Aspectos propios del “nicho” donde nace y crece el individuo,
- Rasgos y capacidades que desarrolla a partir de su temperamento y que fortalece con el aprendizaje,
- Las formas en que la persona procesa, a nivel cognoscitivo, un evento evocador de la emoción y
- La percepción de autoeficacia y utilidad ante las estrategias empleadas para responder ante el estímulo (Sánchez-Aragón y Méndez-Canales, 2011).

La investigación muestra (Pozos-Gutiérrez, 2012) que el hecho de satisfacer las necesidades sociales básicas, como seguridad, trabajo, agua, drenaje y libertad, la existencia de una política que facilite la integración de los individuos en aspectos religiosos, ambientales, deportivos y el apego a las normas sociales tradicionales, contribuyen al incremento de la felicidad de las personas.

Cuando evaluamos nuestras vidas, y con ello nuestro nivel personal de felicidad, como un todo, nos basamos, principalmente, en dos fuentes de información (Veenhoven, 2009a; Brulé y Veenhoven, 2015):

1. Qué tan bien nos sentimos la mayor parte del tiempo y
2. Hasta qué punto la vida nos ha dado lo que deseamos, comparándola con los estándares de lo que pensamos que debería de ser.

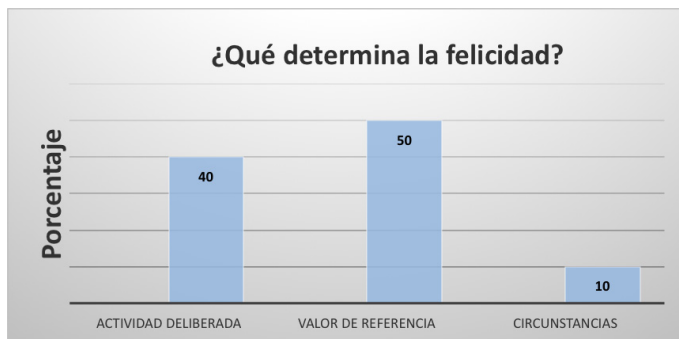
Estos componentes de la felicidad representan, respectivamente, el nivel hedónico o afectivo y el aspecto cognitivo o nivel de alegría o satisfacción.

Se ha observado (Dunn, Gilbert y Wilson, 2011) que la felicidad tiene una correlación muy débil con la cantidad de dinero que se posee o con los llamados “marcadores de éxito” (Lyubomirsky, 2013). Aunque sí existe una correlación positiva entre el éxito y la felicidad, pero como una consecuencia, no como la causa (Wiederman, 2007). Sin embargo, decir que “el dinero no compra la felicidad” es cierto para los países más ricos del mundo, con ingresos medios superiores a los 13 mil dólares anuales por persona (Doyle, 2002), pero no para los estados pobres o donde el “ingreso per cápita” les da para apenas subsistir (Wai-Kee-Yuen y Wan-Ling-Chu, 2015).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Ángeles, 2015), el ingreso anual “per cápita”, promedio, de sus miembros es de 27 mil dólares, el de los Estados Unidos es de 39 mil y el de México es de cerca de 13 mil dólares, ubicándonos por debajo del promedio de ingresos de los países integrantes de la OCDE, lo cual implica que, en nuestro país, el ingreso *per cápita* sí representa una variable sensible para la percepción de felicidad.

Se ha observado que la gente feliz tiende a enrolarse en actividades desafiantes, que la obligan a enfocar toda su atención en el momento presente (o experiencias de “fluir”) (Wiederman, 2007). Por lo que enfocarse en el momento presente (con una “mente plena”), sin evaluarlo o reaccionar emocionalmente ante él, puede hacernos más felices y saludables (Jha, 2013), ya que una mente que se cuestiona todo puede ser una mente infeliz (Killingsworth y Gilbert, 2010). De acuerdo con Lyubomirsky (2008), lo que determina la felicidad es, por una parte, la Actividad deliberada, representando un 40%, el Valor de referencia (50%) y Circunstancias, con solo un 10% (ver Gráfica No. 1).

El valor de referencia tiene su origen en nuestros padres biológicos. Es un punto de referencia o un potencial para la felicidad, al cual siempre regresamos, incluso después de grandes contratiempos o grandes triunfos (Lyubomirsky, 2008).



GRÁFICA NO. 1. Que muestra el porcentaje de los diferentes factores que determinan la felicidad en los seres humanos.

En este orden de ideas, se ha observado que, aproximadamente, el 80% de la variación de la felicidad entre los individuos es atribuible a diferencias genéticas (Wiederman, 2007).

Por consiguiente, como lo ha indicado Lyubomirsky (2008), la clave de la felicidad no consiste en cambiar nuestra constitución genética (es imposible, por ahora), ni en cambiar nuestras circunstancias (buscar la riqueza o el atractivo o mejores colegas), sino en controlar nuestras actividades deliberadas de todos los días, lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y nuestra manera de pensar.

Algunos resultados (Sánchez-Aragón y Méndez-Canales, 2011) han mostrado que las mujeres tienen mejores habilidades emocionales relacionadas con los elementos mediadores de la felicidad, como el bienestar subjetivo, su relación de pareja y el autoconcepto y las expresan mejor que los hombres, en los que predominan estrategias de control emocional. Sin embargo, algunos investigadores (Fujita, Diener y Sandvik, 1991) encontraron poca o ninguna diferencia en los niveles de felicidad experimentados por hombres y mujeres, aún en la adolescencia (Mahon, Yarchesky y Yarchesky, 2005).

Se ha observado (Tumen y Zeydanli, 2015) que el nivel individual de felicidad en las personas está determinado por el contexto social, por lo que su medición e incremento han sido apoyados oficialmente por organismos internacionales como la OCDE y la ONU y han adquirido tanta importancia como el Producto Nacional Bruto (PNB) en países comprometidos con medir y mejorar el bienestar no monetario de las personas (Beytia y Calvo, 2011) como Chile, Francia, Inglaterra y Bután, que, inclusive, ha acuñado el término “Felicidad Nacional Bruta (FNB)”, para referirse a un programa político centrado tanto en el desarrollo económico como en la conservación de la naturaleza y de la tradición, en donde la felicidad está definida como satisfacción en la vida (Veenhoven, 2009b). También el Gobierno de Japón ha reunido datos, desde el año de 2010, sobre la felicidad personal, la satisfacción de vida y sus determinantes, de sus ciudadanos (Tiefenbach y Kohlblicher, 2015).

La ONU (Helliwell, Layard y Sachs, 2013) ha emitido un índice sobre la felicidad mundial, con datos tomados de 2010 a 2012. En este reporte Dinamarca aparece en 1^{er} lugar con

una calificación de 7.693 puntos, de una calificación máxima de 10. México ocupa el 16^o sitio, con una calificación de 7.088, seguidos por El Salvador, con 5.809 (52^o sitio) y Togo (2.936 puntos, 156^o lugar). En este reporte se indica que 60 países han aumentado sus índices de felicidad, mientras que Japón, Estados Unidos, Hungría y Finlandia descendieron de los sitios que habían ocupado en reportes previos. Egipto y Grecia han sido los países donde el nivel de felicidad ha bajado más dramáticamente. 6 de 17 países europeos han subido de posición y 7 han caído. En otros reportes (Veenhoven, 2013), México aparece como el 7^o país más feliz del mundo, con una calificación promedio de 7.9 puntos. Este estudio coloca a Costa Rica como el país más feliz del mundo (8.5) y a El Salvador como el menos feliz (2.6). Se ha encontrado (Brulé y Veenhoven, 2015) un grupo de naciones, en las que la gente está bastante conforme, pero se siente infeliz e insatisfecha (los antiguos países comunistas) y algunos otros grupos de países, donde la gente se siente bastante feliz, pero está inconforme (Latinoamérica). Se cree que estas diferencias geográficas corresponden a variaciones en las características sociales, como la vida urbana, la gestión de los recursos y los procesos relacionados con las percepciones interpersonales.

En comparación con los que son menos felices, las personas más felices son más sociables y tienen más energía. Son más generosas y están más dispuestas a cooperar y caen mejor a los demás. Tienen más probabilidades de casarse y conservar su matrimonio y de tener una red más rica de amigos y de apoyo social. Manifiestan mayor flexibilidad e ingenio en su manera de pensar, son más productivas en su trabajo. Son mejores líderes y negociadores y ganan más. Son más fuertes ante la adversidad, tienen un sistema inmunitario más potente, físicamente son más sanas y viven más (Lyubomirsky, 2008).

También se ha reportado (Myers y Diener, 1996) que la gente feliz:

- 1) Tiene una alta autoestima, se cree a sí misma más inteligente, más ética, más saludable, con menos prejuicios y más capaz de convivir con el prójimo, que “la gente promedio”.
- 2) Tiene más control sobre sus vidas y su entorno.
- 3) Es, generalmente, “optimista-realista” y
- 4) Es extrovertida.

De acuerdo con Boehm y Lyubomirsky (2008), la gente que se percibe más feliz es más exitosa en su trabajo, es físicamente más saludable, vive más y se enfrenta más efectivamente a los retos (Lyubomirsky, King y Diener, 2005) que la gente que no es feliz.

Por otro lado (Rosete-Mohedano, 2003; Rosete-Mohedano y Becerril-Medina, 2013), se ha observado que los estudiantes de Medicina, Odontología y Psicología de la FES Zaragoza presentan un alto porcentaje de dificultades emocionales, sobre todo, depresivas y de angustia, con miedo a la soledad y ostracismo, tabaquismo (Hernández-Cortéz, 2012; Rosete-Mohedano y Pérez-Cisneros, 2013a) y alcoholismo (Hernández-Cortéz, 2012; Rosete-Mohedano y Pérez-Cisneros, 2013b).

Al evaluar la manifestación de experiencias óptimas y felicidad en los estudiantes de la FES-Zaragoza (Cuevas-Martínez, Correa-Reyes y Villaseñor-Ponce, 2013) el 9.1% de los sujetos obtuvo puntajes altos y un 43.4% manifiesta nunca haber tenido una experiencia óptima. Lo que resulta grave, ya que son estudiantes universitarios jóvenes, exitosos y con toda la vida por delante, para cumplir sus sueños y objetivos.

Así, salud, felicidad y productividad son ingredientes básicos para vivir en una buena sociedad (Salas-Valina, 2013).

De acuerdo con Ramírez y Fuentes (2013), en un esfuerzo por ampliar el conocimiento de los diferentes aspectos que impactan la calidad de la educación, ha surgido en el escenario otro elemento de análisis: comprender el efecto que tiene la felicidad en los estudiantes sobre el rendimiento académico, lo que incluso podría establecer estrategias de intervención que permitan que ésta se fortalezca. Por ejemplo, se ha encontrado que la felicidad se vincula estrechamente con las redes de apoyo social (familia, amigos, etc.) (Fowler y Christakis, 2008). Así, una posible intervención sería incluir, desde los primeros semestres de la carrera, el trabajo en equipos, integrando a aquellos alumnos con mayores grados de felicidad con lo que poseen niveles menores. En la educación superior, la felicidad también se ha asociado positivamente con la productividad de los profesores (Fredman y Doughney, 2012), al rendimiento (Ramírez y Fuentes, 2013) y al éxito académico de los estudiantes (Heikkila et al., 2012), así como a la reducción en la deserción en los primeros años de la carrera (González et al., 2011; Wintre et al., 2011). Por otra parte, se ha encontrado que las personas felices son más propensas a centrarse en los objetivos y actividades que los afectan positivamente, y que esto incide en su rendimiento académico (Okun et al., 2009). Lo anterior apoya los hallazgos de Muñoz y cols. (2012), en cuanto a la idea de que el desempeño académico del estudiante es producto tanto de sus conocimientos y habilidades, como de las creencias que tiene acerca de sí mismo. Así, se ha planteado (Acosta-Nordet, Rondón-Cabrera y Lahitte-Bignote, 2008) que los estudiantes, en el área de la salud, deben prepararse para observar e interpretar sus propias respuestas emocionales ante los diferentes eventos de la vida, lo que hace que, ya como profesionales, el dominio, en todos los aspectos, de conceptos como felicidad, sean vitales en la práctica diaria.

Es, en este contexto, que enmarca el presente estudio, que tiene como único objetivo describir cuáles son las características de la Percepción de Felicidad e Infelicidad, de los estudiantes, de la Carrera de Psicología, de la FES-Zaragoza, para lo cual se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

- A) ¿Cuáles son las características generales, de la Percepción de Felicidad, de los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza? y
- B) ¿Habrá diferencias, entre hombres y mujeres, estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES-Zaragoza, en su Percepción de Felicidad?

MÉTODO

Participantes: 281 estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, con un rango de edad de 17 a 28 años y un promedio de 19.22 años. 58.46% eran hombres y 41.53% mujeres.

Variables:

Variable Independiente: Género de los participantes.

Variable Dependiente: Felicidad percibida por los estudiantes.

Definiciones conceptuales:

Género: Se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres (Organización Mundial de la Salud, 2017).

Felicidad: Emoción que se desencadena ante un evento agradable, que favorece la aparición de conductas altruistas, sensación de bienestar, buena disposición y entusiasmo para esforzarse en cualquier tarea. Se manifiesta con risa, buen humor, ser sociable, disfrutar, sentirse seguro y tratar de prolongar la experiencia.

Definiciones operacionales:

Género: El reportado por el participante.

Felicidad: Puntuación obtenida en el Inventario de PHSC'sEE (Premisas Histórico-Socio-Culturales de la Expresión Emocional) de la Felicidad (Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, 2009).

Diseño: No Experimental, Descriptivo.

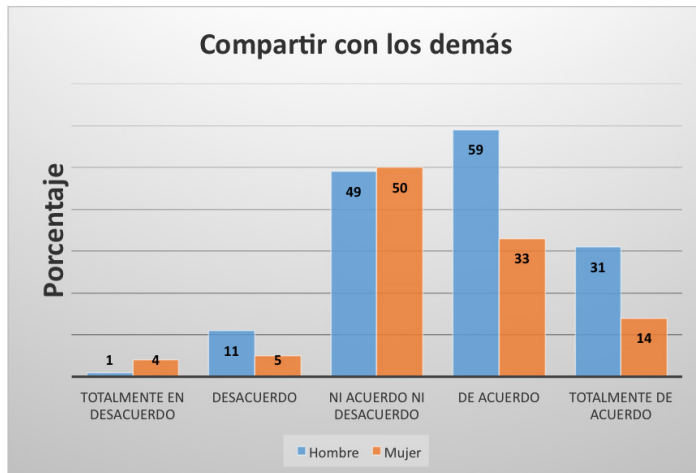
Instrumento: Inventario de PHSC'sEE de la Felicidad (Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, 2009). Escala tipo Lickert, de 18 preguntas, con cinco opciones de respuesta. Que evalúa los pensamientos y sentimientos, que una persona expresa, en relación con la felicidad. El análisis factorial señala la existencia de 4 factores que revelan formas de "deber ser o reaccionar" ante la experiencia de dicha emoción: Expresión Social (Alpha de Cronbach = 0.80), Disfrute (Alpha de Cronbach = 0.77), Conservar la Experiencia (Alpha de Cronbach = 0.74) y Autenticidad (Alpha de Cronbach = 0.60), las cuales explican el 54.351% de la Varianza y tiene un Alfa total de 0.89.

Escenario: Aulas, pasillos y espacios comunes de la FES Zaragoza.

Procedimiento: Se proporcionó a los participantes una carta de consentimiento informado. Una vez que fue firmada, se les dieron las instrucciones generales para responder el instrumento. Se les indicaba asimismo que no había límite de tiempo para responder, ni respuestas buenas ni malas y que, si no encontraban, en el instrumento, la respuesta adecuada, respondieran con la opción que mejor describiera su situación. Siempre estaba presente el investigador para responder a dudas o cuestionamientos, tratando de no influir en las respuestas de los participantes. Al finalizar, se agradecía la participación y se les recogía el instrumento.

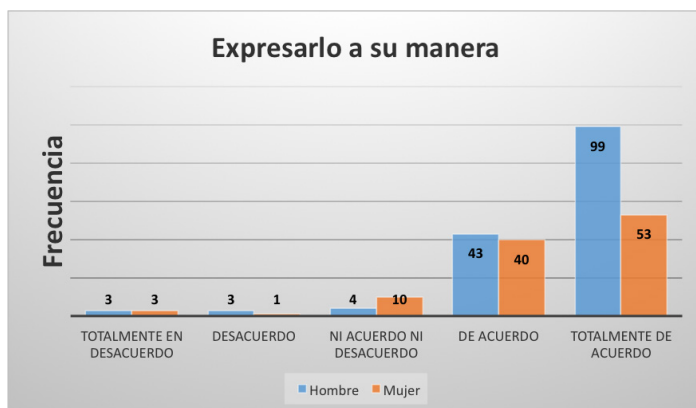
RESULTADOS

1) 31 hombres y 14 mujeres están totalmente de acuerdo en que **Compartir con los demás** forma parte de sentir Felicidad. 59 hombres y 33 mujeres están de acuerdo. 49 hombres y 50 mujeres indican ni acuerdo ni desacuerdo. 11 hombres y 5 mujeres están en desacuerdo, mientras que 1 hombre y 4 mujeres se muestran totalmente en desacuerdo. Al aplicar χ^2 , utilizando el SPSS-22, **se encontraron diferencias estadísticamente significativas** (Sig. Asintótica, 2 caras) a un nivel de $p=0.036$, al comparar hombres contra mujeres (Ver gráfica No. 2).



GRÁFICA NO. 2. Que nos muestra el grado de acuerdo-desacuerdo de los estudiantes a la frase: "Cuando una persona siente felicidad debe..." **Compartir con los demás.**

2) 99 hombres y 53 mujeres están totalmente de acuerdo en que **Expresarlo a su manera** forma parte de sentir Felicidad. 43 hombres y 40 mujeres están de acuerdo. 4 hombres y 10 mujeres indican ni acuerdo ni desacuerdo. 3 hombres y 1 mujer están en desacuerdo, mientras que 3 hombres y 3 mujeres se muestran totalmente en desacuerdo. Al aplicar χ^2 , utilizando el SPSS-22, **se encontraron diferencias estadísticamente significativas** (Sig. Asintótica, 2 caras) a un nivel de $p=0.039$, al comparar hombres contra mujeres (Ver gráfica No. 3).



GRÁFICA NO. 3. Que nos muestra el grado de acuerdo-desacuerdo de los estudiantes a la frase: "Cuando una persona siente felicidad debe..." **Expresarlo a su manera.**

DISCUSIÓN

Resumiendo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los siguientes aspectos:

En **Compartir con los demás** ($p=0.036$), al comparar hombres contra mujeres.

En **Expresarlo a su manera** ($p=0.039$), al comparar hombres contra mujeres.

Sin embargo, resalta el encontrar que, entre los factores importantes para lograr la Felicidad, predomina el Compartir con los demás, también señalado por Saavedra-Vargas, Vega-Galdós, Cabra-Bravo y Contreras-Tinoco (2010).

Llama la atención que los hombres, en general, tuvieron puntajes más altos en casi todas las opciones de respuesta del Inventario de PHSC'sEE (Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, 2009), lo que contradice lo planteado por Saavedra-Vargas, Vega-Galdós, Cabra-Bravo y Contreras-Tinoco (2010). Particularmente las que se refieren a la expresión de la Felicidad, sobre todo en: sonreír, compartir con los demás, ser sociable, hacer las cosas con seguridad, sentirse bien consigo mismo y con los demás, sentirse alegres, estar de buen humor, sentirse satisfecho, mostrarse tal y como es, expresarlo a su manera ($p=0.039$) (gráfica No. 3), ser lo más naturales y actuar con tranquilidad.

Sin embargo, parece que, tanto los hombres como las mujeres de este estudio, no desean expresar su emoción de Felicidad, ni decirla abiertamente. Lo que estaría de acuerdo con lo observado por Sánchez-Aragón y Díaz-Loving (2009).

Destaca, asimismo que, al evaluar la percepción de felicidad, los estudiantes resaltan los aspectos cognitivos, más que los materiales. Y, cuando ponderan los aspectos materiales, más que tener cosas físicas, buscan elementos que tienen que ver con el Bienestar Psicológico, lo que apoya lo encontrado por Saavedra-Vargas, Vega-Galdós, Cabra-Bravo y Contreras-Tinoco (2010).

También es importante señalar que los resultados obtenidos en este estudio contradicen lo propuesto por Sánchez-Aragón y Méndez-Canales (2011), cuando señalan que las mujeres tienen mejores habilidades emocionales, relacionadas con los elementos mediadores de la felicidad, y las expresan mejor que los hombres, en los que predominan estrategias de control emocional, ya que en esta investigación se encontró lo opuesto.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Nordet, Maritza C., Rondón Cabrera, Juan José, & Soler Lahitte Bignote, Mercedes. (2008). Percepción de muerte y felicidad en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 24(2) Recuperado el 21 de octubre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192008000200003&lng=es&tlng=es.

- Ángeles, A. (2015, Miércoles 14 de octubre). Reprueba México en Calidad de Vida: OCDE. *Diario Milenio. Negocios*, p. 28.
- Beytía, P. y Calvo, E. (2011). ¿Cómo Medir la Felicidad? *Claves para Políticas Públicas. Instituto Para Políticas Públicas*, 4, 1-10.
- Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2008). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116.
- Brulé, G. & Veenhoven, R. (2015). Geography of Happiness: Configurations of Affective and Cognitive Appraisal of Life Across Nations. *International Journal of Happiness and Development*, 2(2), 101-117.
- Cuevas-Martínez, M. R., Correa-Reyes, A. S. y Villaseñor-Ponce, M. (2013). Sensibilidad a la Ansiedad, Experiencia Óptima y Bienestar Psicológico en Estudiantes de Educación Superior. VI Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud "Bienestar Social y Calidad de Vida". Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud. (ALAPSA). 3-7 de junio de 2013, San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Doyle, R. (2002). Calculus of Happiness. Assessing Subjective Well-Being Across Societies. *Scientific American*, 287(5), 32.
- Dunn, E. W., Gilbert, D. T. & Wilson, T. D. (2011). If Money Doesn't Make You Happy, Then You Probably Aren't Spending It Right. *Journal of Consumer Psychology*, 21, 115-125.
- Fowler, J. H & Christakis, N. A. (2008). Dynamic Spread of Happiness in a Large Social Network: Longitudinal Analysis Over 20 years in the Framingham Heart Study. *British Medical Journal*, 337(a2338), 1-9.
- Fredman, N. y Doughney, J. (2012). Academic Dissatisfaction, Managerial Change and Neo-Liberalism. *Higher Education*, 64(1), 41-58.
- Fujita, F., Diener, E. & Sandvik, E. (1991). Gender Differences in Negative Affect and Well-Being: The Case for Emotional Intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434.
- Gonzalez, M., Castro, P. y Martín, M. (2011). Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- Greco, C. (2013). Apego y Percepción de Felicidad en la Mediana Infancia: Una Aproximación a su Estudio. *Revista de Psicología*, 9(17), 105-116.
- Helliwell, J. Layard, R & Sachs, J (2013). World Happiness Report 2013. Recuperado de: unsdsn.org/files/2013/09/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Heikkila, A., Lonka, K., Niemen, J., Niemivirta, D. (2012). Relations Between Teacher Students' Approaches to Learning, Cognitive and Attributional Strategies, Well-Being, and Study Success. *Higher Education*, 64(4), 455-471.
- Hernández-Cortéz, S. (2012). Calidad de Vida del Pasante de Odontología en la FES-Zaragoza del Año 2011-2012. XII Coloquio de servicio Social 2012. 23 de julio de 2012. Universidad Nacional Autónoma de México. FES-Zaragoza. Carrera de Cirujano Dentista.
- Higgins, E., Shah, J. & Friedman, R. J. (1997). Emotional Responses to Goal Attainment: Strength of Regulatory Focus as a Moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 515-525.
- Jha, A. P. (2013). Being In The Now. *Scientific American Mind*, 24(1), 26-33.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science*, 330, 932.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona, España: Urano.
- Lyubmirsky, S. (2013). *The Myths of Happiness: What Should Make You Happy, But Doesn't, What Shouldn't Make You Happy, But Does*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855
- Mahon, N. E., Yarchesky, A. & Yarchesky, T. J. (2005). Happiness as Related to Gender and Health in Early Adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.
- Mesquita, B. y Albert, D. (2010). La Regulación Cultural de las Emociones. En: R. Sánchez-Aragón (Ed). *Regulación Emocional. Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.46-75). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, F., Zueck, M., Gastelum, G. y Guedea, J. (2012): Composición Factorial de una Escala de Autoeficacia en el Ámbito Sociocultural en Universitarios de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 5(5), 39-50.
- Okun, M., Levy, R., Karoly, P y Ruehlman, L. (2009). Dispositional Happiness and College Student GPA: Unpacking a Null Relation. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 711-715.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Temas de Salud: Género*. Recuperado de: <https://www.who.int/topics/gender/es/> el 21 de octubre de 2018.
- Pozos-Gutiérrez, J. L. (2012). *Etnopsicología de la Felicidad en la Pareja. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. Psicología Social y Ambiental*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, P. y Fuentes, C. (2013). Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial. *Formación Universitaria*, 6(3), 21-30.
- Retama-Franco, B.E. y Sánchez-Aragón, R. (2009). Explorando las Formas de Respuesta Real y Culturalmente Deseable ante las Emociones Básicas en una Muestra de la Ciudad de México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, XXV (1), 81-82.
- Rosete-Mohedano, Ma. G. (2003). La Salud Mental vs. Rendimiento Académico en los alumnos de la Carrera de Médico Cirujano, Psicología y Odontología. En <http://consejouniversitario.unam.mx:10003/archivo/CECU/poncemloc/ponencias/56.html>.
- Rosete-Mohedano, Ma. G. y Becerril-Medina, N. A. (20-25 de octubre de 2013). *Prevalencia en Depresión. Estudiantes de la Carrera de Enfermería de la FES-Zaragoza*. UNAM. Trabajo presentado en el IX Congreso de Investigación de la FES-Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Rosete-Mohedano, Ma. G. y Pérez-Cisneros, D. (20 al 25

- de octubre de 2013a). *Prevalencia de Consumo de Tabaco en los Estudiantes de la Carrera de Enfermería de la FES-Zaragoza-UNAM*. Trabajo presentado en el IX Congreso de Investigación de la FES-Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Rosete-Mohedano, Ma. G. y Pérez-Cisneros, D. (20 al 25 de octubre de 2013b). *Prevalencia de Consumo de Alcohol en Estudiantes de la Carrera de Enfermería de la FES-Zaragoza-UNAM*. Trabajo presentado en el IX Congreso de Investigación de la FES-Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Saavedra-Vargas, N., Vega-Galdós, F., Cabra-Bravo, M. y Contreras-Tinoco, E. (2010). Percepción de Felicidad y Niveles de Satisfacción Vital en Trabajadores del Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi". *Anales de Salud Mental*, XXVI (2), 9-17.
- Salas-Valina, A. (2013). *Liderazgo Transformacional, Capacidad de Aprendizaje Organizativo y Felicidad en el Trabajo*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Facultad d'Economia. Departament d'Empreses, "Juan José Renau Piqueras".
- Sánchez-Aragón, R. y Díaz-Loving, R. (2009). Reglas y Preceptos Culturales de la Expresión Emocional en México: Su Medición. *Universitas Psychologica*, 8(3), 793-805.
- Sánchez-Aragón, R. y Méndez-Canales, R. (2011). Elementos Mediadores de la Felicidad y el Bienestar Subjetivo en Hombres y Mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 51-76.
- Tiefenbach, T. & Kohlblicher, F. (2015). Happiness in Japan in Times of Upheaval: Empirical Evidence from The National Survey of Lifestyle Preferences. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 333-366.
- Tumen, S. & Zeydanli, T. (2015). Is Happiness Contagious? Separating Spillover Externalities from the Group-Level Social Context. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 719-744.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*. Dordrecht/ Boston: Reide.
- Veenhoven, R. (2009a). How Do We Assess How Happy We Are? En A. K. Dutt, & B. Radcliff, (Eds.). *Happiness, Economics and Politics: Towards a Multi-Disciplinary Approach* (pp. 45-699). Chaltenham, U. K.: Edward Elger Publishers.
- Veenhoven, R. (2009b). Medidas de la Felicidad Nacional Bruta. Intervención Psicosocial. *Revista Sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 8(3), 279-299.
- Veenhoven, R. (2013). Happiness in Mexico (Mx). World Database of Happiness, Erasmus University Rotterdam, The Netherlands. En <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl>.
- Wai-Kee-Yuen, T. & Wan-Ling-Chu, W. (2015). Happiness in ASEAN Member States. *International Journal of Happiness and Development*, 2(1), 69-83.
- Wiederman, M. (2007). Why It's So Hard to Be Happy. *Scientific American Mind*, 18(1), 36-43.
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie - Lefcovitch, S., Polivy, J. & Adams, G. (2011). Academic Achievement in First-Year University: Who Maintains their High School Average? *Higher Education*, 62(4), 467-481.

Epistemología sistémica, una comprensión en la solución de los problemas en el contexto educativo

Systemic epistemology, an understanding in the solution of problems in the educational context

JUANA BENGOA GONZÁLEZ¹

RESUMEN: Se propone la epistemología sistémica como una lente que permite la comprensión e intervención de los problemas que surgen en el contexto educativo, ya que la complejidad de los mismos rebasa la linealidad causa- efecto desde la que han sido abordados. Al revisar las diferentes teorías sistémicas se elige el linaje Batesoniano, se aclaran y consideran sus antecedentes, principios, conceptos y autores, enunciando una teoría del cambio desde la que es posible la solución de los diferentes problemas que se suscitan en los contextos educativos. Dirigido a los actores de la institución educativa, que viven en su cotidianidad situaciones interaccionales que se convierten en verdaderos obstáculos para el cumplimiento de sus tareas y funciones.

Palabras clave: Epistemología, epistemología sistémica, principios, conceptos, autores, teoría del cambio.

ABSTRACT: Systemic epistemology is proposed as a lens that allows the understanding and intervention of problems that arise in the educational context, since their complexity exceeds the cause-effect linearity from which they have been approached. In reviewing the different systemic theories, the Batesonian lineage is chosen, its antecedents, principles, concepts and authors are clarified and considered, enunciating a theory of change from which it is possible to solve the different problems that arise in educational contexts. Aimed at the actors of the educational institution, who live interactive situations in their daily lives that become real obstacles to the fulfillment of their tasks and functions.

Keywords: Epistemology, systemic epistemology, principles, concepts, authors, theory of change.

Al reconocer que todos poseemos una epistemología desde la cual construimos nuestra realidad, podemos suponer que sólo es una entre otras, en ese sentido propongo que los problemas escolares puedan ser abordados desde la mirada sistémica y trascender con ello la insistencia en la linealidad que en ocasiones lleva a los integrantes de un sistema a no mirar su posición en el entramado relacional con la intención de buscar al "culpable" sobre el que recaigan los males que acontecen en la convivencia.

La comprensión o interpretación de una realidad problemática está presente de manera cotidiana en nuestras vidas, entonces, tener conciencia de ello y pretender dar un salto a nuestros paradigmas es una urgencia de este momento de complejidad. De la misma forma es urgente tener a la mano las herramientas de intervención que puedan ser manejadas por Psicólogos, Pedagogos docentes, directivos o personal, que tienen trato directo en la formación de niños y adolescentes de la escuela básica y media.

Planteamos que la epistemología sistémica puede ser una vía de comprensión donde cada elemento del sistema educativo pueda mirar su posición en la trama relacional porque por más silencioso o periférico que se quiera permanecer, eso mismo crea una solución o un resultado en todo el circuito relacional y por ende en la permanencia, impasse o solución de los problemas. No hacer algo "para no meterse en problemas" de todas formas es una solución que genera un resultado.

Cuando se aconseja a alguien sobre lo que debe hacer o dejar de hacer se tiene una idea de la solución, pero decirlo y hacerlo consciente no asegura que el escucha, el que tiene que actuar para cambiar, sepa con ese consejo cómo modificarse. Decirle a alguien "deja de dar lata" "ya no estés triste" en muchas ocasiones no sirve de nada, de la misma forma que pueden no ser útiles los regañones, los reportes o suspensiones.

Para introducimos en la guía epistémica propuesta, se bosquejan los antecedentes y las líneas de influencia que llevarán a la comprensión de las premisas conceptuales que fundamentan el enfoque sistémico, cuya principal fuente son los aportes de Gregory Bateson (1999) y las nociones derivadas de la cibernética, lo que constituye el linaje que se pretende esclarecer en este escrito.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y AUTORES

El llamado movimiento sistémico alcanza su máximo desarrollo en la década de los 50s; ese momento marca la necesidad de lo que Kuhn (1991), denomina cambio paradigmático. Un antecedente crucial del movimiento lo representan las Conferencias Macy, que tuvieron lugar en los años de 1946 a 1953 auspiciadas por la Fundación Macy, en ellas participaron científicos de diferentes campos disciplinares de las ciencias duras y las ciencias sociales. Estas conferencias son también un reflejo de lo que Morin (2003) llama transdisciplina.

El enfoque sistémico influido por este contexto transdisciplinar tuvo sus inicios en el proyecto de investigación de Gregory Bateson en 1952 (Wittezaele y García, 1994; Bertrando y Toffanetti, 2004) con el estudio de las paradojas en la

comunicación, influido por los aportes de Whitehead y Russell con su teoría de los tipos lógicos, la obra de Norbert Weiner sobre cibernética y la labor de Shannon y Weaver quienes investigaban sobre una matemática del intercambio y el flujo de la información.

A lo largo de diez años estos investigadores trabajaron en diferentes proyectos derivados del mismo interés por la comunicación (la comunicación en general incluida la comunicación animal, era tema central para Bateson), durante este tiempo los miembros del grupo consultaban a Milton H. Erickson¹ para examinar aspectos de la hipnosis.

La figura de Bateson se erige como una de las más importantes cuando se habla de la práctica sistémica (fundamentalmente de la terapia sistémica), ya que introdujo las herramientas teóricas de su campo de estudio (antropología) y de la cibernética, en la comprensión del comportamiento (Vargas, 2004).

Bateson (1982, 1999) retomó las ideas de la cibernética en un afán de comprender los sistemas interaccionales y sociales. Propone que los sistemas se autorregulan de la misma forma que lo hace el termostato en los aparatos de calefacción. Las interacciones humanas son guiadas por procesos de retroalimentación que proporcionan estabilidad y organización; la organización a su vez perdura debido a la capacidad de autocorrección de los sistemas.

En 1956 vio la luz uno de los trabajos teóricos más importantes que generó este grupo titulado "Hacia una teoría de la esquizofrenia" que dio origen a la teoría del doble vínculo (término acuñado por Jackson), ambos marcaron un hito en el campo de la salud mental al poner el énfasis en lo relacional, abandonando la idea de lo intrapsíquico.

En 1958 Jackson funda el Instituto de Investigaciones Mentales (MRI, Mental Research Institute) y en 1966, Richard Fisch inicia en ese instituto el proyecto de Terapia Breve, base de los enfoques breves estratégicos en los que se refleja ampliamente la influencia de Erickson.

Este enfoque sobresalió a los que le precedieron (psicodinamia y psicoanálisis) porque evitan hacer una teoría de la personalidad o la disfunción y se enfocan en las interacciones humanas en contexto, de ahí su inserción en campos distintos a la terapia, como pueden ser los contextos educativos, empresariales y deportivos por mencionar los más explorados.

ENFOQUE SISTÉMICO. PRINCIPIOS Y CONCEPTOS

Realizar una intervención en cualquier campo y desde la disciplina que se haga puede contribuir a profundizar el conocimiento de las herramientas con que se interviene, dar cabida a nuevas relaciones entre el conocimiento teórico previo y el que va surgiendo, por lo tanto exige revisar lo que existe en ese campo del saber. Obliga al estudioso a tener cuidado en que dicha intervención no sea sólo de índole

¹ Psiquiatra norteamericano investigador de la hipnosis científica, reconocido por sus intervenciones estratégicas en diferentes contextos problemáticos, clínicos, educativos, deporte.

técnico y se quede en el límite que la solución del problema marca. Cualquier acción interventiva, lleva un pensamiento y una reflexión acerca de cómo se conceptualiza y comporta el problema y ese pensamiento debe basarse en la expresión y el estudio que la ciencia ha legado.

Dentro del panorama de la Psicopedagogía la palabra sistémico (a) se ha explicado de diversas formas, indicando con ello niveles teóricos y conceptuales donde se ubican autores y antecedentes que corresponden a linajes y fuentes distintos. Por ejemplo se habla de “corrientes sistémicas” “modelo sistémico” “enfoque y perspectiva sistémica” lo cual redundante en una complejidad importante para el estudioso interesado en esta comprensión teórica.

Quienes hacen referencia a “Modelo sistémico” (Bisquerra y Álvarez, 1996, 2006; Garberí, 2002; Martínez y García 2003), indican lo siguiente: Bisquerra, incluye, la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy; Garberí, la teoría General de los Sistemas, la Cibernética y la Teoría de la Comunicación Humana; Martínez y García, la Teoría de Campo de Lewin, la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy, la Teoría Sistémica – Ecológica de Bronfenbrenner, la Teoría Sistémica Familiar, el Interaccionismo Simbólico y la Cibernética.

Parras, Madrigal y colaboradores (2008) indican “Enfoque y perspectiva sistémica” y señalan a, Bertalanffy y Bronfenbrenner como autores principales; aluden que los conceptos que nutren al enfoque provienen de la Cibernética, la Teoría de la Comunicación Humana, citan a Bateson, Jackson, y a Watzlawick como autores de dichas teorías.

En el panorama de la ciencia, autores como Morín, (2003); Diesbach, (2005); Martínez, (2006), sugieren coincidentemente que: a) el sistema es una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones e individuos, b) que un elemento fundamental de la teoría sistémica es que ve al mundo en términos de relaciones y de integración, c) ponen en el centro del análisis al todo como unidad compleja organizada, donde las partes se intercomunican entre sí. Las características propias de cada elemento (partes, conjuntos de estados, de eventos o reacciones) se comprenden a partir de la organización del todo.

La comprensión de la epistemología desde la que se aborda un problema nos permite reconocer las premisas a través de las cuales se interviene, además de contribuir a la explicación de un mapa teórico y su valor explicativo general hasta llegar a sus consecuencias pragmáticas; Keeney (1991), ofrece una analogía que explica lo dicho sobre el campo aplicado de la terapia que puede ser transferido a cualquier otro.

... “los terapeutas suelen parecerse a un cocinero más interesado en los libros de recetas que en las teorías científicas sobre la nutrición”. Extendiendo esta analogía, podemos decir que por más que el cocinero aduzca que esas teorías nada tienen que ver con su arte culinario, lo cierto es que la elección de las recetas y sus métodos reflejarán determinadas premisas sobre la nutrición, así como sobre las reglas que rigen en la cocina. En este sentido toda acción práctica corporiza ideas formales” (p. 21).

Considerando lo anterior, cuando no se reconocen y comprenden las premisas que subyacen al trabajo práctico es posible que este resulte menos eficaz y lo que es peor se puede perder la posibilidad de explicarlo teóricamente y con ello poder profundizar en campos de estudio de manera sistemática, una tarea primordial del quehacer científico.

Se precisa de la guía epistemológica que permite conocer, pensar y decidir, en el dominio en el que se interviene, agrega Keeney (1991), que esta equivale al estudio de la forma en que las personas o sistemas de personas conocen cosas y de la manera en que piensan que conocen cosas. Bateson (como se citó en Keeney, 1991), alude sobre la imposibilidad de no poseer una epistemología y que quienes así lo afirman tienen una mala epistemología y si se recurre a este argumento para eludir la responsabilidad sobre sus ideas percepciones y decisiones, el resultado es aún peor, entonces la falta de conciencia acerca de esto puede ser riesgosa.

El uso del término *epistemología* refiere un doble sentido, el que se ha venido mencionando que indica *cómo* piensa y decide una persona además de *qué* piensa, decide y percibe, de tal forma que es inseparable el *cómo* se conoce del *qué* se conoce y es en este proceso epistémico que se establecen distinciones y se crean diferencias. Estas distinciones abren la posibilidad de discernir el mundo de diferentes maneras y de crear agrupamientos funcionales, categorías conceptuales, etc., infinitamente diversificadas, así lo explican Maturana y Varela (2003, p. 109), en otras palabras...

... “cualquier observación – aun la que permite conocer la validez efectiva de una afirmación científica- implica una epistemología, un cuerpo de nociones conceptuales explícitas o implícitas que determina la perspectiva de la misma y, por lo tanto, qué se puede y qué no se puede observar, qué es y qué no es validable por la experiencia, qué es y qué no es explicable mediante un conjunto dado de conceptos teóricos”.

Al hablar de epistemología sistémica queremos precisar que la cibernética es el marco para el estudio de la pauta que conecta a los sistemas totales considerando al individuo y los grupos con los que este interactúa en diferentes niveles de recursión, poniendo el acento en el contexto. La cibernética se conecta con una tradición intelectual que incluye a Ashby, Bateson, McCulloch, Maturana, Varela, von Foerster y Wiener entre otros; para Bateson (como se citó en Keeney, 1991, p.31) “la cibernética es el mayor mordisco al fruto del Árbol del Conocimiento que la humanidad ha dado en los últimos dos mil años”.

La cibernética alude a la información y a través de esta se entienden las leyes que explican los procesos mentales, se funda en la idea básica de la retroalimentación, en ella todo aprendizaje y toda regulación implican retroalimentación, y al mismo tiempo los contextos que pretenden ser cambiados propician aprendizajes que modifican esa retroalimentación.

La retroalimentación lleva a la explicación de una epistemología recurrente, donde toda conducta es a la vez causa y efecto respecto de todas las que acontecen en un contexto; lo mismo

ocurre con la intervención y el problema que se ha de intervenir, el conocimiento acerca de un problema cambia al problema, que a su vez tiene posibilidad de cambiar al conocimiento de ese problema en una secuencia recursiva.

En este punto se introduce la explicación del término cibernética simple (Keeney, 1991; Wittezaele y García, 1994) o cibernética de primer orden, dentro de la que surgieron en orden de aparición los siguientes conceptos: *homeostasis* para hacer alusión a la característica de los sistemas de mantener un equilibrio, para lo cual éstos sistemas crean problemas o síntomas al percibir la necesidad del cambio; posteriormente se expuso la capacidad que los sistemas tienen de cambiar. El *cambio* es una característica permanente, aquí se explica que los problemas obligan al sistema a modificarse. Finalmente se hace referencia a que no puede existir la homeostasis sin el cambio, son caras de la misma moneda.

La cibernética simple sigue el modelo de la caja negra, donde existe un proceso de retroalimentación, alguien introduce algo en un sistema esto se procesa en su interior y da un resultado que regresa (nuevos datos) a la entrada, modificándola y así hasta el infinito. El observador desde fuera introduce variables en la caja negra.

Posteriormente von Foerster (1994, 1998, 1999) trae al sistema la figura del observador (profesional que interviene, investigador, etc.), como parte del sistema que observa; el observador es parte de lo observado, von Foerster lo denomina cibernética de segundo orden o cibernética de la cibernética. El observador establece distinciones para otro observador, que puede ser él mismo, siempre dentro de un contexto social.

Aludiendo a lo anterior, la cibernética de segundo orden trae a colación otro concepto importante, la *autorreferencia*, que alude a que toda descripción es autorreferencial, y en ese sentido el llamado método científico no puede seguir siendo considerado objetivo e independiente del observador. Esta comprensión sustituye objetividad por responsabilidad ética.

La autorreferencialidad introdujo en el campo de la cibernética otros aportes (Maturana, 1996) aparte de los que ya se tenían de Bateson. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que la organización de los sistemas es autónoma y en ese sentido cerrada, sin embargo se puede interactuar con su totalidad de diversas maneras, de tal forma que un profesional puede intervenir e interactuar en el sistema, insertándole procedimientos que tendrán un efecto perturbador en su totalidad, como respuesta, el sistema podrá compensarlos o no en un interjuego estabilidad – cambio; el sistema total puede funcionar como un homeóstato que permite al sistema mantener su identidad y autonomía, a través de ese juego estabilidad – cambio, porque entre más (el sistema) tiende a la estabilidad, más cerca puede estar del cambio y viceversa.

Un sistema en su orden de recursión más alto es un sistema autónomo y como organismo social su orden más alto de proceso de retroalimentación tiende a mantenerlo en su unidad total (Keeney, 1991), esto significa que una escuela como institución está inmersa en una unidad más amplia y así recurrentemente, de ahí que el proceso de cambio no sea

inmediato y más bien se complique en la medida en la que haya una gran cantidad de sistemas interconectados.

La *organización cerrada*, autonomía o totalidad de un sistema (grupo, institución escolar, familia, etc.), no puede modificarse pues de lo contrario dejaría de existir. Si el sistema pierde su autonomía deja de percibirse como unidad, lo que puede cambiar es *su estructura* o sea la forma en que se relacionan sus componentes, de ahí que de lo que se trata es de construir estructuras alternas que no amenacen su organización y predispongan al cambio.

La cibernética de primer orden refiere los procesos de retroalimentación de un grupo o sistema y la cibernética de segundo orden nos indica la forma en que un sistema está inmerso en otro y éste en otro, así como las matruskas están inmersas una en otra y en otra; por ende un individuo pertenece a distintas órdenes de organización: familia, escuela, trabajo, pareja, amigos, etc.

Estos niveles de recursión retroalimentan al observador que clasifica lo que observa de acuerdo con su propia versión e interviene en su sistema de acuerdo con lo que calibra; el ejemplo clásico del niño que observa una pelea entre sus padres hasta que se active en él un ataque asmático, en este punto la conducta del niño distrae a los padres y se establece nuevamente la estabilidad familiar. Una orden de recursión superior de estabilidad de esta familia puede lograrse por otros medios como lo es la intervención de un terapeuta que puede reestructurar la organización familiar. En este caso el proceso de retroalimentación incluye ahora a los padres, el hijo y el terapeuta, que se informan continuamente para modificarse mutuamente, puesto en palabras metafóricas dichas por Holt, (Como se citó en Keeney, 1991, p. 108) “La roca esculpe al escultor tanto como el escultor a la roca”.

Otra metáfora explicativa la proporciona Bateson (1999), al indicar que la mente es un sistema cibernético porque no existe en aislado en el cuerpo del hombre, interactúa con otros hombres, herramientas o espacios físicos, la mente del hombre que tala un árbol incluye al hombre, al árbol y el hacha, el árbol retroalimenta al hombre sobre donde tiene que pegar, la fuerza con la que dará el golpe y de qué forma tiene que tomar el hacha, el hacha lo retroalimenta de acuerdo con las características que presenta, su filo, tamaño, etc. El especialista en cibernética tiene que mirar las pautas subyacentes de la retroalimentación.

Retomando los aportes de Bateson, Keeney (1991, p. 108) resume:

“la cibernética nos permite examinar tanto la autonomía como la interdependencia de los sistemas totales ya se trate de los constituidos por el consultor y los clientes o por el hombre y el planeta. Parece irónico que este examen cabal de la autonomía en la cibernética nos lleve a una concepción de la mente, en la que todos los procesos vivientes resultan interconectados y se nos vuelven uno. A la inversa el examen cabal de las pautas más abarcadoras de interconexiones imaginables nos llevan a reconocer la autonomía de una diversidad de sistemas individuales.

Estas ironías cuando se las concibe con una doble visión nos recuerdan una eterna verdad: en un universo recursivo la Tierra entera puede encontrarse en una “única célula viva” a esto se le denomina complementariedad cibernética”.

La complementariedad cibernética habla de la forma en que los aspectos polares se relacionan y sin embargo son distintos: estabilidad y cambio, presa y predador, familia e individuo, contexto y acción simple, mismos que se pueden reencuadrar en una complementariedad cibernética más abarcadora, por ejemplo el par de opuestos predador- presa forman parte de un ecosistema más amplio que puede verse afectado si se altera la relación entre ellos.

Para el tema que nos ocupa, lo que hasta aquí se dice, apoya en la (o las) comprensión de la interpretación que se puede realizar cuando se desea intervenir en una institución escolar, de ahí que al realizar una intervención, en uno de los sistemas, el efecto que puede tener en otros y la forma en que tienen que ser contemplados para no malograr dicha intervención y con ello comprender los elementos estructurales que pueden ser modificados. Otro aspecto es la búsqueda creativa de cambios a niveles que no amenacen la autonomía del sistema y su propia identidad respetando su unidad.

Al mismo tiempo da pie a la reflexión y análisis del nuevo sistema que se conforma con la figura del profesional que interviene, lo que este incluye como sistema individual con sus propios procesos de cambio y estabilidad, de cómo se va alimentado con la información que recibe de los otros elementos del sistema para modificar sus intervenciones, asumiendo su trabajo de intervención con responsabilidad ética, observante de la complementariedad que se establece entre él y los consultantes.

NOCIÓN DE CAMBIO Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Los modelos basados en el paradigma sistémico dieron pie a ideas diversas que rompen con la tradicional acerca de los problemas y su solución y con ello abordan una nueva noción acerca del cambio.

Esta nueva postura se centra en el presente para proyectarse hacia el futuro en el abordaje del problema, tomando del pasado solo aquello que ha de contribuir al esclarecimiento de la forma en que se establecen las pautas que lo activan; en este sentido se orienta en el aquí y ahora más bien que en el pasado y más en el proceso que en el contenido.

Fue el trabajo de la Escuela de Palo Alto apoyado en el proyecto Bateson y las intervenciones novedosas de Milton H. Erickson lo que revolucionó los fenómenos correspondientes al cambio humano. Con la creación del Centro de Terapia Breve (CTB) en 1966, se profundizó la investigación de dichos fenómenos.

Un primer planteamiento del que se ocupan los autores versa sobre la persistencia y el cambio en los asuntos humanos, de modo particular en cómo surgen los problemas, para perpetuarse en ciertos casos y resolverse en otros. Un segundo

aspecto que se examina es el hecho de cómo paradójicamente, fallan con frecuencia el sentido común y el comportamiento “lógico” mientras que algunas acciones “irracionales e ilógicas” logran producir un cambio (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1986).

Refieren los autores que todos hemos experimentado en algún momento la frustrante sensación de poner todo de nuestra parte, sentido común, lógica y los problemas en vez de mejorar empeoran; por el contrario, hemos experimentado un cambio ilógico y sorprendente ante una situación que parecía muy complicada.

Desde esta perspectiva teórica se señala que los seres humanos se ven envueltos en *dificultades* constantemente y que estas se convierten en un *problema* cuando se intenta hacer más de lo mismo para solucionarlas, de tal manera que la solución intentada se convierte en el problema, por ejemplo, el profesor llama la atención y castiga a un alumno indisciplinado de la misma manera cada vez, sin obtener resultado, ante lo cual va perdiendo autoridad con los otros alumnos, aparte de que la relación se deteriora y el problema se rigidiza.

Por lo general, lo que promueve el cambio es la desviación con respecto a alguna norma, es decir el cambio resulta necesario con respecto a una norma, tanto para la comodidad como para la propia supervivencia. Se verifica con la aplicación de lo contrario, calor contra frío. Si tenemos frío nos arropamos más, resulta suficiente esta solución lógica, misma que se aplica a multitud de problemas de la vida cotidiana y se encuentra en la raíz de situaciones fisiológicas, neurológicas, físicas, económicas, sin embargo esto es sólo el principio de soluciones dadas; pongamos el ejemplo de la prohibición de un padre hacia su hijo sobre las salidas, esto provoca generalmente enfado y resistencia en el hijo de tal forma que cuanto más se le prohíbe, más cosas se desatan en él para resistirse (miente, se torna más rebelde, se escapa, involucra a sus amistades, le miente a otros adultos, etc.), esto a la vez hace que el padre retome más de la solución que intenta, la prohibición.

En el ejemplo citado arriba de sentir frío, la desviación de la norma puede retornar a esta mediante la aplicación de su contrario, (arroparse o poner el calefactor) o feedback negativo, en términos de la teoría cibernética, el sistema recupera y mantiene su estabilidad, a este tipo de cambio se le denominó cambio tipo 1 y puede ser suficiente y satisfactorio; el cambio 1 no implica la modificación de la estructura del sistema a diferencia de lo que puede ocurrir en las relación padre-hijo si se sigue aplicando la prohibición, en este caso, el padre tendrá que recurrir a un cambio tipo 2.

Existen fenómenos (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1986), que por su naturaleza solo pueden ocurrir espontáneamente, y no pueden darse con un esfuerzo de voluntad, ejemplo de ello es el insomnio que al intentar ser solucionado con más de lo mismo (fármacos, acostarse más temprano, etc.) puede intensificar el problema. Lo anterior lleva a pensar que pueden surgir problemas como mero resultado de un intento equivocado de cambiar una dificultad existente, en cualquier aspecto del funcionamiento humano.

En el Centro de Terapia Breve de Palo Alto se marca la diferencia entre lo que se considera una *dificultad* y un *problema*. La primera se refiere a aquellas situaciones indeseables que se pueden resolver mediante el sentido común o cambio tipo 1, también se refiere a situaciones de vida indeseables ante las cuales no existen soluciones conocidas a las que hay, simplemente es sobrellevar. Los problemas son callejones sin salida, situaciones insolubles, crisis, creadas y mantenidas al enfocar mal las dificultades (para resolverlos se requiere un cambio de actitud más que un cambio conductual, esto es cambio tipo 2). En seguida se enumeran las formas frecuentes en que una dificultad se convierte en un problema:

1. Intentar una solución negando que un problema lo sea en realidad: es preciso actuar pero no se emprende la acción.
2. Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que desde lo práctico es inmodificable: se emprende una acción cuando no se debería emprender.

Se comete un error de tipificación lógica, se intenta un cambio tipo 1 cuando se está ante una situación que es necesario resolver a partir de un nivel lógico superior, o bien se intenta un cambio tipo 2 cuando sería adecuado un cambio tipo 1 (se solicita un cambio de actitud cuando bastaría un cambio conductual).

Las terribles simplificaciones son ejemplo del primer punto, es improbable que alguien pueda solucionar un problema negándolo, (siguiendo la política del avestruz, hacerse de la vista gorda) entonces la negación de los problemas y el ataque a aquellos que los señalan o que intentan enfrentarlos van unidos. La mencionada negación es una simplificación a la complejidad de la interacción, que pueden representar los sistemas sociales tan cambiantes e interdependientes de esta época. Al rehusar ver la complejidad de los problemas se puede considerar que la propia y restringida visión es la real, genuina y honesta. Una razón para negar los problemas se debe a la necesidad de mantener una fachada social aceptable, un resultado pueden ser los secretos, a veces esta situación puede llevar a crear situaciones que enferman y dañan el clima donde se desarrollan las relaciones, donde no solo es negado el problema sino la negación misma, de tal forma que aludir a la negación se califique como malvado, loco o problemático.

Lo antes dicho lleva a la reflexión de que la manera en que pensamos es inseparable de la forma en que entendemos los problemas que afrontamos. Los problemas no están "ahí afuera" son una creación conjunta de los acontecimientos y de lo que se piensa sobre ellos. La persona particular es el elemento común de todos sus problemas.

En todo lo que se hace participan las propias presuposiciones, estrategias, perspectivas, e ideas fijas, que están profundamente arraigadas en cada persona. Lo anterior hace referencia a lo que se denomina mapas o modelos mentales, mentales porque están en la mente y dirigen los actos de las personas; modelos porque son construidos a partir de la experiencia. Las ideas generales forjan los pensamientos y los actos y llevan a esperar determinados resultados. A partir de las experiencias que han funcionado en el pasado se crean los mapas que se aplicarán en el presente y en el futuro.

Los modelos o mapas mentales dan significado a los acontecimientos, guían los actos y aportan estabilidad, algo en que basarse. En lo cotidiano de las relaciones el ser humano busca refuerzo y formas de realimentarse de tal manera que se corroboren las creencias propias. Entonces los modelos mentales son decisivos en lo que es importante y lo que no, de ahí que se confunde la realidad, se confunde el mapa con el territorio.

Los modelos mentales se crean a partir de la cultura de las costumbres sociales y de las ideas de adultos importantes para el individuo, esto se sigue formando reforzando y manteniendo a lo largo de la vida; otro elemento que contribuye en la creación de los modelos es la experiencia sensorial, a través de los procesos de eliminación, construcción, distorsión y generalización.

Con objeto de comprender la noción de realidad se describe una realidad de primer orden al mencionar las propiedades físicas básicas de la materia y como realidad de segundo orden al significado que se atribuye a estas propiedades básicas.

Volviendo a lo que se denomina cambio 1 y cambio tipo 2, en el Centro de Terapia Breve se dio explicación a las siguientes preguntas ¿Cómo es que persiste un problema? y "Qué es preciso para cambiarlo" y la respuesta la encuentran a través de dos teorías: la teoría de los grupos y la de los tipos lógicos.

La teoría de los grupos señala que ciertas acciones y actitudes que aportan cambios, ponen en marcha mecanismos reguladores homeostáticos que reestablecen el equilibrio de un sistema, así reza un proverbio francés... cuanto más cambia algo, más permanece lo mismo..., el cual refleja la extraña y paradójica relación entre la persistencia y el cambio (Wittezaele y García, 1994).

La teoría de los grupos, ofrece la analogía de que ciertas acciones que aportan un cambio benéfico ponen en marcha mecanismos reguladores homeostáticos que reestablecen en equilibrio anterior, un ejemplo es, si tengo sed tomo agua. Esta teoría no es apta para explicar los cambios que trascienden al sistema, para ello contamos con la teoría de los Tipos Lógicos según Watzlawick, y colaboradores (1986).

La teoría de los grupos explica los cambios que pueden tener lugar dentro de un sistema que en sí permanece invariable; la teoría de los tipos lógicos no se ocupa de lo que sucede en el interior de una clase, es decir, entre sus miembros pero nos proporciona una base para considerar la relación existente entre miembro y clase y la metamorfosis que representan las mutaciones de un nivel lógico al inmediatamente superior. De ahí que podemos deducir dos tipos de cambio, uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que permanece inmodificado, *cambio tipo 1*, y otro que cambia el sistema mismo, *cambio tipo 2*, cambio del cambio.

Como decía Bateson, la forma más sencilla y familiar de cambio es el movimiento, es decir un cambio de posición. Pero el movimiento mismo puede estar sujeto a cambio, es decir: a aceleración o deceleración y ello constituye un cambio del cambio (metacambio) de posición. En un nivel superior se da

el cambio de la aceleración o de la deceleración que equivale a un cambio del cambio del cambio (metametacambio).

Entonces el cambio tipo 2 resulta ser tan abrupto e ilógico visto tan sólo desde el cambio tipo 1, resulta introducido al sistema desde el exterior y por tanto no es algo familiar, pero desde fuera es visto como un cambio de premisas.

Los múltiples problemas que surgen en los sistemas humanos en cualquier contexto de interacción se pueden clasificar en: a) los que están relacionados con las propiedades de los objetos o de las situaciones y hacen referencia a la realidad de primer orden y b) y los que están relacionados con el significado, sentido y valor le atribuimos a las situaciones y objetos, con ello nos referimos a la realidad de segundo orden, (Nardone y Watzlawick, 1992). Entre estos últimos se pueden visualizar las situaciones atrapantes que se dan en las relaciones entre maestro – alumno, padre - hijo, jefe - subordinado, etc., en donde se intenta de ambos lados una y otra vez la misma solución a través del mismo razonamiento lógico, con lo cual se forman círculos viciosos interminables.

Un último punto relativo al cambio que basa su herencia en la obra de Bateson se expresa en sus palabras citadas por Nardone y Watzlawick, ... “quien quiera hacer el bien debe hacerlo en los pequeños detalles. El bien general es la coartada de los patriotas, los políticos y los bribones”... (1992, p.31); en esencia este aforismo se rebela contra la idea tradicional de que el cambio debe ser a gran escala. La naturaleza nos regala su sabiduría cuando muestra que los grandes cambios derivan en catástrofes, maremotos, terremotos, es claro que modifican ampliamente el paisaje y con ello la ecología a costa de la destrucción. En la historia de la humanidad también se encuentran ejemplos de este tipo de situaciones, la inquisición, el holocausto Nazi, siempre catastróficos.

Los pequeños pasos nos proporcionan seguridad y confianza y permiten adelantarnos a las recaídas, contemplando el continuo dinamismo entre el movimiento y la estabilidad, entre el cambio y la homeostasis. Es por ello importante considerar cuales son las contrariedades que el cambio de un elemento del sistema puede tener en el resto de sus miembros, ¿que el adolescente se comporte bien en la escuela puede resaltar los problemas de los padres? ¿El adolescente tímido que sufre bullying en la escuela puede ser fuente de preocupación y cuidado intenso de una madre muy enfocada al hogar? ¿De qué manera estas interacciones del adolescente y su familia se complican en su interacción con sus profesores y normas escolares? El profesor que aunque se conmueva por los sucesos familiares de todas formas aplica el reglamento y aquel que en su afán de apoyar al alumno pasa por alto sus fallas académicas o infracciones al reglamento escolar.

Por último, cabe señalar que el modelo de Palo Alto dio origen a diferentes las técnicas y herramientas que se pueden usar y crear para cada caso específico y con ello poder incidir en un cambio de significado (cambio tipo 2), entre ellas encontramos los reencuadres, las intervenciones indirectas como son los cuentos, anécdotas, analogías y el uso de un lenguaje presuposicional orientado a crear un futuro positivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1982). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (1999). *Una unidad sagrada*. Barcelona: Gedisa.
- Bertrando, P. Y Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar. Los personajes y las ideas*. España: Paidós.
- Bisquerra, M., & Álvarez, M. (1996). Los Modelos de Intervención en Orientación. En G. Álvarez. y R. Bisquerra (Eds), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, M., & Álvarez, M. (2006). Los modelos en orientación. En *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.
- Diesbach, N. (2005). *Hacia un nuevo paradigma. Revolución del pensamiento del siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Garberí, P. R. (2002). El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Fundamentos teóricos del modelo educativo. Recuperado de <https://docplayer.es/22964714-El-modelo-sistemico-aplicado-al-campo-educativo-fundamentos-teoricos-del-modelo-sistemico-rafael-garberi-pedros-terapeuta-familiar.html>
- Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Martínez, Ma. C., y García, L. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela*. Madrid: Dykinson.
- Martínez, M. M. (2006). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Maturana, R. H., & Varela, G. F. (2003). *De máquina y seres vivos: la organización de lo vivo*. Argentina: Editorial Universitaria. Lumen.
- Maturana, R. H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. 1. (pp. 51-138). Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nardone, G., & Watzlawick, P. (1992). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- Parras, L. A., Madrigal, M. A. M., Redondo, D. S., Vale, V. P., & Navarro, A. E. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. *Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE*. Recuperado de <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2008oeftminp/inv2008oeftminppc.pdf>
- Vargas, A. P. (2004). Antecedentes de la terapia sistémica. Una aproximación a su tradición de investigación científica. En L. L. Eguiluz, (Comp.). *Terapia familiar. Su uso hoy en día*, (pp. 1-27). México: Pax.
- Von Foerster, H. (1994). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick. *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 38-56). Barcelona: Gedisa.
- Von Foerster, H. (1998). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En D. Fried Schnitman (Comp.) *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. (pp. 91-114). Argentina: Paidós.
- Von Foerster, H. (1999). Ética y cibernética de segundo orden. En G. Nardone & P. Watzlawick (Comps.). *Terapia breve: filosofía y arte*. (pp. 35-49). Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1986). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Witzezaele, J. J., y García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto. Historia y Evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.

Formación profesional del psicólogo en la práctica supervisada del área educativa

Professional training of psychologist in supervised practice of the educational area

PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES
ÁLVARO BUENROSTRO AVILÉS¹

RESUMEN: Analizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación universitaria posibilita la optimización del mismo. La representación retrospectiva de lo que se ha estado haciendo conlleva a la vez a una referencia prospectiva para organizar y ajustar lo que se hará. En el terreno de la educación universitaria, algunos campos profesionales, con una mayor orientación en el quehacer profesional, cuentan con experiencias de integración de la práctica profesional formativa en los planes de estudio, de una forma organizada y concreta. Tal es el caso de profesiones como medicina, trabajo social, derecho, magisterio, arquitectura y psicología, entre otras. La heterogeneidad de formas que han adquirido las prácticas formativas señalan la necesidad de reflexionar en la confluencia de estas con los modelos de enseñanza aprendizaje que se cimientan en la experiencia y el contexto, tales como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje situado, el aprendizaje reflexivo y las metodologías activas (estudio de caso, simulaciones y resolución de problemas). En la presente investigación se busca indagar las nociones de la práctica supervisada del colectivo de profesores que imparten dicha actividad en el área de psicología educativa. Para lo cual se llevó a cabo una investigación cualitativa con entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes y se realizó un análisis inductivo interpretativo, primero se obtuvieron los significados de los docentes y después se vincularon a la luz de las experiencias en otras modalidades de práctica formativa y de los modelos de enseñanza-aprendizaje enfocados en la experiencia y el contexto.

Palabras clave: Psicología educativa, práctica supervisada, educación superior.

ABSTRACT: Analyze the teaching-learning process in university education allows to optimize it. The retrospective representation of what has been carried out entails at the same time a prospective reference to organize and adjust what will be done. There are professional activities, in the university field, with a greater orientation towards professional tasks that include integration experiences, in a specific and organized manner, of the educational professional training practices on the curriculum. Such is the case of professions such as medicine, social work, law, teaching, architecture and psychology, among others. The heterogeneity of forms acquired by training practices outlines the need to reflect on the convergence of these with the teaching-learning models based on experience and context, such as experiential learning, situated learning, reflective learning and the active methodologies (case study, simulations and problem solving). In this research we seek to investigate the notions of supervised practice from the teachers' group who teach this activity in the educational psychology area. For this purpose, a qualitative research was carried out with semi-structured interviews aimed at teachers and an interpretive inductive analysis was conducted. First, the concept meanings were obtained from teachers and then these were linked in the light of the experiences in other modalities of formative practice and of teaching-learning models focused on experience and context.

Keywords: Educational psychology, supervised practice, higher education.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la inclusión de prácticas en la formación de estudiantes universitarios ha ido en aumento. En la actualidad es común la denominación de prácticas profesionales supervisadas, ya que se realizan en contextos reales del ejercicio de la profesión, en general, en centros fuera de las instituciones educativas, en el último año de estudios o al concluir los mismos y tienen como propósito fundamental el vínculo del estudiante con el contexto laboral. Sin embargo, no es el tipo de prácticas que interesan en este estudio. El interés central del presente trabajo son las prácticas que realizan los estudiantes de educación superior, vinculadas al ejercicio profesional, que forman parte de la estructura curricular y, por ende, de los procesos de enseñanza aprendizaje para la formación de los futuros profesionistas.

Se ha conformado una gran variedad de formas de organizar la articulación de las prácticas profesionales en los planes curriculares. Esta diversidad ha puesto de manifiesto las diferencias entre los campos profesionales, de tal forma que las propuestas responden a las características propias de cada campo. Se describirán brevemente cuatro de estas propuestas que han surgido en campos profesionales distintos y que han seguido rutas disímiles para establecerse como elementos sustanciales en la formación de los estudiantes. Se incluyen la resignificación conceptual elaborada a partir de las experiencias y los conceptos desarrollados en torno a los procesos educativos en las mismas.

La primera propuesta surge en el campo de la medicina, en la cual existe una amplia tradición de prácticas clínicas en hospitales y consultorios. La práctica clínica en la formación universitaria tiene larga data, la reglamentación de la enseñanza en los hospitales se inicia a fines del siglo XIX e inicios de XX en diferentes países europeos y americanos. En Estados Unidos se formaliza el internado y las residencias médicas en 1904. En México con el proyecto de la construcción del Hospital General, en 1885, se plasma la idea de un hospital escuela, con instalaciones apropiadas para la enseñanza, considerando que la formación médica tiene que hacerse en contacto con los enfermos. (Becerra y otros, 1999). En 1906 se oficializaron las prácticas clínicas en el hospital y en el nuevo plan de estudios de la carrera de medicina. En 1952 se hizo obligatoria, también por decreto presidencial, la estancia de los estudiantes y pasantes de la carrera de medicina en las instituciones de salud como parte de su formación (Tapia y otros, 2007).

Con frecuencia las prácticas clínicas se inician después de dos años, aproximadamente, de formación en conocimientos básicos dentro de las aulas. Tienen un carácter progresivo, en relación al tiempo que ocupa en las actividades del estudiante, a la complejidad de las tareas asignadas y a la autonomía en su realización.

Los conceptos desarrollados por Dreyfus y Dreyfus en su modelo de adquisición de habilidades (como se citó en Dreyfus, 2004) han sido utilizados, desde principios del 2000, por varios estudiosos de la enseñanza en medicina para exponer el carácter progresivo de las prácticas clínicas (Long y otros,

2015; Carraccio y otros, 2008). El modelo se divide en etapas, cada una con mayor complejidad, el primer nivel “novel” el estudiante se sumerge en el contexto laboral, acompañando a los médicos expertos, sin realizar una intervención directa, los objetivos se dirigen a la adquisición del conocimiento y de las reglas alrededor del mismo en la práctica médica (Dreyfus, 2004; Long, 2015; Carraccio y otros, 2008). En el siguiente nivel, de principiante avanzado, el alumno participa en diálogos centrados en la comprensión de conceptos. En este nivel, después de un número suficiente de ejemplos, obtenidos por la experiencia y las definiciones del nivel novel, el estudiante empieza a notar la importancia de algunos aspectos del contexto, a notar las distinciones relevantes. (Dreyfus, 2004; Long, 2015; Carraccio y otros, 2008).

En un tercer nivel, el de capacidad o competencia, el foco de atención se dirige a la integración de los conocimientos a las situaciones clínicas frecuentes. Se le estimula a aplicar el conocimiento teórico a una situación clínica concreta en el proceso de toma de decisiones (Long y otros, 2015). Finalmente, el estudiante ocupa el lugar de un profesional con apoyo y supervisión de los médicos expertos, este es el nivel de dominio o destreza.

La práctica clínica como se ha ido constituyendo contiene características peculiares que no comparte con otras experiencias formativas. Una de ellas es la conjunción explícita y formal entre las instituciones universitarias de medicina y las instituciones encargadas de la salud en las diferentes comunidades. Los médicos con una relación contractual en las instituciones de salud son a su vez contratados por las instituciones educativas, de tal forma que se convierten en docentes/expertos profesionales y conocen los programas de estudios de la universidad en los que participan. El estudiante de medicina tiene la oportunidad de observar a su profesor universitario como un profesional experto en el ejercicio de sus funciones en contextos reales. Las instituciones de salud, por otra parte, participan en la definición de los componentes de la práctica clínica que realizarán los estudiantes.

Las prácticas clínicas se extienden por un periodo de 6 años aproximadamente, lo que posibilita la secuencia progresiva señalada anteriormente, la formación en otras licenciaturas rara vez cuenta con una duración de esa extensión, por lo cual no se podría transferir en forma completa la modalidad adoptada en medicina.

Una segunda modalidad de prácticas se encuentra en la formación universitaria de estudiantes de derecho. Se inicia también a fines del siglo XIX y principios del XX. En 1870, en la universidad de Harvard se inicia la enseñanza de leyes a partir de la lectura de casos, Pina (1955) menciona que este método se empieza a utilizar en la enseñanza del derecho desde 1847 y en España en 1891. En 1914 el método de casos alcanza su formalización como método de enseñanza en el programa de estudios de derecho, con la denominación de “case system”.

El método de casos tiene dos manifestaciones: la angloamericana y la europea. La diferencia principal estriba, según Carlos (como se citó en Pina, 1955) en que el primero

es una ejercitación práctica extrayendo las conclusiones por analogía, mientras que en el segundo es un acompañamiento a la enseñanza teórica. Esta diferencia obedece a los distintos sistemas jurídicos, en el sistema anglosajón se basan en la jurisprudencia, por lo que la revisión de casos y las analogías que se desprenden de la misma es fundamental. En otros países, como España y países latinoamericanos, el sistema se basa en el derecho positivo, por lo que la interpretación y aplicación de las leyes es lo relevante. Sin embargo, el método de casos sigue considerándose una de las prácticas jurídicas esenciales en la formación de los futuros profesionistas en el ámbito jurídico.

En derecho existe el término legajo para referirse a un conjunto de papeles que constituye un expediente y existe una normatividad legal que estipula qué debe contener, cada cuando se actualiza y cómo se organiza. Por lo que, cuando se selecciona un caso, existe la documentación completa que es la misma que utilizan los licenciados en derecho en el ejercicio de su profesión. En los repositorios de casos se pueden encontrar los casos a texto completo o parciales en función de un aspecto específico, clasificados por artículos o conceptos clave, acompañados de un resumen del caso.

El método de casos es utilizado para proporcionar al alumno los conocimientos y experiencias necesarias para saber cómo se aplican las reglas que establece el saber teórico, por lo que se presenta el caso, se analiza y se muestra cómo se resuelve (Pina, 1955). Lo fundamental es que el estudiante descubra los principios que constituyen los casos en estudio, extraer el significado de las palabras y términos jurídicos utilizados y razonar jurídicamente sobre los casos para establecer el fundamento de las sentencias emitidas por el juzgador. El aprendizaje del alumno consistirá en descubrir esos principios, posteriormente analizarlos, debatirlos y luego extrapolarlos a otras situaciones.

En la actualidad, a la práctica jurídica a través del método de casos, se agrega el aprendizaje basado en problemas y el simulacro de juicios. La práctica jurídica, con los tres elementos señalados se organiza de formas variadas, conservando elementos comunes. Se estructuran en torno a la resolución de situaciones jurídicas reales, en ocasiones resolución de temas complejos o relevantes, que ya han sido resueltos o están en proceso; la contextualización del aprendizaje en escenarios simulados o reales; la actuación de los estudiantes se dispone de tal forma que cumplan con las funciones profesionales correspondientes a los diferentes roles involucrados, ya sea desde el lugar de defensa del cliente o el de la institución jurídica (Perez-Esconda y Aneas, 2014).

La tercera modalidad que se presenta es la formación de profesores. Modalidad sobre la que han aparecido gran cantidad de artículos y revisiones de los mismos, prácticum es el nombre común para las prácticas formativas en el campo de la docencia. Esta modalidad opera por lo general en forma de alternancia, los estudiantes están un tiempo en el aula y otro tiempo en el centro donde ejercen las funciones profesionales (generalmente escuelas de educación básica). Hay una progresión en la extensión y profundidad de las prácticas al avanzar los cursos de formación. Los estudiantes pasan de

la observación de los centros educativos a la planeación y aplicación de un tema en el aula de los niños, hasta llegar a la preparación de una clase completa.

El modelo de enseñanza aprendizaje que más se ha asociado al prácticum es el aprendizaje reflexivo, la modalidad de alternancia ofrece el espacio para la reflexión en el aula después de la experiencia de inmersión en el contexto laboral. El concepto de reflexión ha sido analizado en las experiencias de la práctica formativa docente, desde los trabajos clásicos de la década de los 80s, Kolb (1984) y Schön (1992, publicado en inglés en 1987), los aportes de Korthagen (como se citó en Domingo y Gómez, 2014) hasta las nuevas propuestas para la reflexión en la práctica formativa, como el modelo de Traveset en 2007 (como se citó en Domingo y Gómez, 2014). De las anteriores propuestas es la de Schön la más referenciada.

Una de las problemáticas presentes en las prácticas formativas docentes es la ausencia de convenios formales con instituciones educativas, de tal forma que las éstas se realizan por acuerdos locales y no hay una estructura institucional que permita la integración del profesional en ejercicio y la tutoría de los estudiantes docentes lo que limita la organización de las mismas.

La última modalidad que se presenta es la desarrollada en el campo de la psicología educativa. El psicólogo se desempeña en variados campos de acción, sumado a ello, lo hace desde diversas posiciones teóricas y epistemológicas, lo que plantea de entrada una dificultad para definir un rol profesional único. Además, la relación entre el campo educativo y el campo de la psicología se da en el marco de dos estructuras organizacionales amplias, la psicología y la educación. Las representaciones que sobre el quehacer del psicólogo, en el campo educativo, sostienen diversos agentes es variada en función del lugar que ocupan en la estructura organizacional, ya sean supervisores, directores, integrantes de equipos o los propios psicólogos, lo cual afecta el rol y funciones asignadas (Cardós y otros, 2009).

Lo anterior denota la compleja problemática para establecer criterios específicos en la práctica formativa en psicología educativa. La forma que ésta ha adoptado en psicología educativa es a través de dos vías, las clínicas universitarias desde donde se ofrece el servicio de asesoría psicológica y la alternancia entre el aula universitaria y los centros educativos que brinda orientación grupal, por medio de talleres, para niños y padres y en ocasiones asesoría a profesores.

Práctica supervisada formativa en la carrera de psicología de la FES Zaragoza

Estas prácticas han tenido varios momentos. En un primer momento se realizaron en instituciones educativas y en la comunidad, en un segundo momento se formalizan en las clínicas multidisciplinarias de la FES Zaragoza, ubicadas en la zona de Nezahualcóyotl y en un tercer momento se desarrollan en forma mixta: las clínicas y alternancia en centros educativos. La experiencia de las Clínicas Universitarias en la FES Zaragoza, de la UNAM, es de las primeras en las

que se incorporó la práctica formativa en psicología. Estas clínicas inician su funcionamiento en 1979, donde se integran prácticas formativas de psicología y odontología. En España la incorporación de la práctica formativa en psicología es más tardía, en 1999 se conforma la Unidad de psicología clínica y de la salud, antecedente directo de la Clínica Universitaria de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (García-Vera y Sanz, 2009). Las características de ambas clínicas, en México y España, son similares, predominio de atención individual y programas externos a la clínica realizados en forma grupal. La diferencia es que en la Clínica de la FES Zaragoza de la UNAM se brinda servicio de psicología educativa y clínica, mientras que en Madrid sólo se oferta psicología clínica. Ambas se basan en el modelo de integración de la docencia, la investigación y la asistencia psicológica a la población de la comunidad.

Las escuelas y facultades de Psicología han sido innovadoras al crear espacios en los que, psicólogos en formación, llevan a la práctica sus conocimientos y desarrollan habilidades, asesorados por profesores especializados en el área, brindando apoyo y orientación a personas y familias de la comunidad. El número de Centros docente-asistenciales ha crecido en los últimos años, se cuentan experiencias de este tipo en Chile (Loubat y Magaña, 2005), la Universidad Católica de Costa Rica, crea un centro en 2009, la Universidad Autónoma de Zacatecas, también en 2009 y el Centro Universitario de Atención Psicológica e Investigación en Tijuana (Viñas y Hernández, 2012), entre otros.

Las clínicas universitarias de atención psicológica otorgan un espacio para que los psicólogos en formación desarrollen prácticas formativas que les permitan transitar desde la observación de expertos-docentes a la acción profesional asesorada por el docente y culminar en acciones de mayor autonomía. Sin, embargo no se tiene un registro amplio de los procesos educativos específicos, por lo que se requiere profundizarse en este rubro.

La presente investigación tiene como propósito indagar las nociones del colectivo de docentes, que imparten la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa, en torno al proceso vivenciado por ellos. Las nociones tienen una proyección práctica, tienen un componente activo que se proyecta en la acción e incluyen supuestos o perspectivas que influyen en las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que dan significado a esas creencias a través de sus actos en clase (Covarrubias, 2009).

Se utiliza un diseño global de caso único intrínseco, ya que el interés se centra en las nociones que los docentes han configurado a través de su experiencia en la práctica formativa, que permita recuperar el significado asignado a la misma. Es un estudio de caso interpretativo, se busca relatar descripciones densas con el propósito de interpretar los significados a la luz de las propuestas teóricas del aprendizaje en situaciones de enseñanza que involucran la práctica como un concepto fundamental. El diseño global de caso único intrínseco, busca un panorama del colectivo, identificando posiciones diversas e incluso divergentes.

METODOLOGÍA

La muestra estuvo compuesta por 26 profesores (83%) de los 31 que conforman la planta docente para la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa. Se contactó a todos los docentes, sin embargo, por diferentes motivos no se logró entrevistar a la totalidad, en algunos casos por enfermedad, jubilación o falta de tiempo del docente. Todos los docentes de este grupo se consideraron expertos, pues el interés estuvo centrado en la experiencia vivida al impartir dicha modalidad.

Para las entrevistas se invitó a los profesores a participar en una junta general de trabajo, posteriormente se les hizo llegar una invitación por medio de su correo electrónico y por último se contactaron de manera personal para concertar una cita y realizar la entrevista.

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada compuesta por dos indicadores:

Datos generales: tiempo de impartir la modalidad, población atendida, tipo de problemáticas o situaciones frecuentes en la atención, semestre que imparte y escenario de atención.

Noción de la práctica supervisada en la formación de los estudiantes de psicología: definición como instancia formadora de profesionistas y papel del docente en dicha formación.

Las entrevistas tuvieron una duración entre 40 y 60 minutos, fueron grabadas con el consentimiento de los docentes y transcritas posteriormente.

La estrategia elegida para el análisis de la información obtenida es de tipo analítico-interpretativo, es decir, consiste en encontrar “regularidades” o recurrencias en los datos empíricos y buscar la pertinencia de los conceptos teóricos que mejor explican el significado de los discursos de los académicos, lo que permite elaborar conjuntos susceptibles de categorización analítica y construir temáticas para su interpretación.

Datos generales de los programas de práctica supervisada en psicología educativa

En el plan de estudios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza se organiza en 8 semestres. Dos semestres básicos para todos los estudiantes y 6 semestres de formación profesional. La formación profesional se compone de 4 áreas: educativa, clínica, social y organizacional, con una propuesta de dos semestres para cada una. Los estudiantes eligen tres de las cuatro áreas para completar los créditos de la licenciatura. De acuerdo a lo anterior los estudiantes cursan la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa durante dos semestres.

Las transcripciones de las entrevistas de los docentes se numeraron de acuerdo al momento en que se realizó la entrevista, los numerales entre corchetes indican que la información pertenece a cada uno de los profesores entrevistados.

La planta docente de la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa presenta una distribución uniforme en relación al tiempo que tienen de impartirla: el 30% tiene entre uno y 10 años [2, 5, 8, 9, 18, 19, 20, 24]; otro 30% entre 11 y 20 años [1, 4, 7, 10, 14, 15, 22, 25] y el 38% entre 25 y 38 años [3, 6, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26]. Se puede notar una distribución diferencial respecto al tipo de programa y la antigüedad en la modalidad. La mayoría de los docentes con menor tiempo en la modalidad, 6 de 8 años, imparten el programa general, descrito más adelante, mientras la mayoría de los docentes con mayor tiempo, 8 de 10 años, imparten programas específicos.

La distribución por semestre se encuentra determinada en el plan de estudios, 3 grupos en 3° y 4° semestre dos matutinos y uno vespertino; 2 grupos en los semestres de 5° a 8°, uno en cada turno. Cada grupo se divide en 6 secciones para la modalidad de práctica supervisada, con un total de 42 secciones asignadas a 31 profesores, algunos de ellos tienen a su cargo dos secciones. La muestra mantiene la proporción aproximada por semestre: 88% de 3er semestre, 75% de 5° y 75% de 7°.

Todos los profesores imparten la modalidad de práctica supervisada en las CUAS de la FES Zaragoza, a excepción de tres profesores [13, 18, 21]. Uno la imparte en escuelas secundarias de la zona, otro en una escuela primaria y un último en escuelas secundarias y de bachillerato.

Hay diversos criterios para determinar la recepción de casos a los programas de práctica supervisada de psicología educativa: la edad, el grado escolar, al área de atención o una combinación de algunos de ellos.

El 46% de los programas tienen rasgos comunes, los imparten 12 docentes [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 19, 20, 24, 25]. El criterio de selección es la edad, niños entre 6 y 12 años, o el nivel escolar básico. Se aceptan a todas las personas que demandan el servicio de psicología educativa. Los problemas más frecuentes reportados son: problemas del área socioafectiva, problemas de aprendizaje y de articulación de lenguaje.

La orientación teórica mencionada por el mayor número de docentes de este grupo es la perspectiva del desarrollo humano, considerando las áreas de desarrollo como elemento central para la evaluación e intervención y la aproximación cognitivo-conductual o conductual para la atención a problemas de conducta.

La mayoría, de este grupo, propone la revisión inicial de instrumentos de evaluación psicológica, pruebas psicométricas, y una vez realizada la valoración inicial y/o diagnósticos, la revisión por parte de los estudiantes de bibliografía para elaborar el programa de intervención en base a lo encontrado.

El diagnóstico centrado en el alumno que busca la medición de los procesos psicológicos ha formado parte de una fuerte discusión en el campo de la educación. Varios de los docentes externan su preocupación al respecto y acentúan la necesidad de realizar una evaluación integral que contemple el entorno familiar y escolar de los niños.

El 61% de los programas contienen características particulares, por lo que los criterios de selección se apegan a las mismas [2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 26]. Estos programas se orientan a un área de desarrollo o nivel escolar particular, se presentan a continuación:

En los programas de 3 profesores se acepta un rango de edad de 4 a 13-17 años. Se atienden dificultades emocionales, utilizando en cada uno diferentes acercamientos teóricos derivados de propuestas psicoterapéuticas: psicoterapia de juego, propuesta psicoanalítica y enfoque multireferencial (terapia de apego, de juego, sistémico, narrativa, conductismo, de acuerdo al caso).

Otros 3 profesores enfocan sus programas a los primeros grados escolares básicos. En ellos se aborda el aprovechamiento escolar en la adquisición de la lengua escrita y las nociones de matemáticas, en forma adicional incorporan las dificultades en la articulación del lenguaje y las dificultades emocionales y del comportamiento. Los procesos propios de la enseñanza aprendizaje de las asignaturas básicas es el sustento para la evaluación e intervención.

Tres profesores más dirigen sus programas a la atención de adolescentes o estudiantes de secundaria. Se brinda servicio a las diferentes demandas de atención, entre las que destacan las dificultades en las relaciones con otros, sean compañeros, familiares o integrantes de la escuela. Se plantea como base teórico-metodológica el enfoque sistémico, acompañado de la estrategia de "externalización del problema" proveniente de la terapia narrativa.

Los restantes cuatro programas son impartidos por un profesor cada uno. El primero se destina al nivel preescolar, se aceptan a todos los niños que solicitan el servicio, incluyendo niños con necesidades especiales. Se fundamenta en la postura multireferencial (neuropsicológico ecológico, cognitivo, constructivista y conductual. El segundo apunta a la estimulación temprana, acepta niños con desarrollo normal e incorpora a los padres en todo el proceso de estimulación. La propuesta teórica se basa en el desarrollo humano y el enfoque histórico cultural. El tercer programa es el de orientación educativa, se dirige a población del nivel escolar medio: secundaria y bachillerato. Sostiene posturas teóricas de desarrollo, psicología diferencial y lo relacionado con las funciones del orientador. Por último, el cuarto programa atiende problemas de conducta, en niños de 6 a 9 años, sea en el entorno familiar o escolar. Es un programa reeducativo que incorpora a los padres en la intervención. Se utiliza el concepto de autorregulación emocional como eje central.

En este segundo grupo de docentes también se asume la formación inicial en la evaluación que, al realizarse en su mayoría de manera cualitativa, requiere la revisión teórica del enfoque particular del programa. Para la intervención se plantea la búsqueda bibliográfica dentro de los parámetros teóricos del programa.

Se puede observar en el recuento presentado la diversidad de programas de atención que se imparten en la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa,

todos ellos forman parte de lo que Marí (2001) denomina modelos de diagnóstico en educación. A pesar de no abarcar la totalidad de áreas de trabajo profesional ni todos los enfoques teóricos, es una muestra de la posible concordancia entre las diferentes concepciones y campos del quehacer profesional en la formación de los estudiantes. El elemento esencial de coincidencia es la metodología de intervención en psicología educativa compuesta por cuatro elementos: valoración inicial de la situación; diseño y planeación de la intervención; aplicación del programa de intervención y evaluación de las acciones realizadas. Metodología que se encuentra plasmada en el Compendio de la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa (2012) elaborado en forma colectiva por los docentes. Indica, a su vez, la dirección en la formación de los estudiantes hacia una metodología del ejercicio profesional reconocida por otras instancias como la Federación europea de asociaciones de psicólogos (Europsy, 2015) y especialistas del área de psicología educativa (Garaigordobil, 2009).

Los docentes señalan la importancia del trabajo grupal con los niños, el 46% incluye este tipo de actividades [2, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17, 20, 23, 25, 26]. Las actividades grupales permiten incorporar las relaciones sociales en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del niño. Lo anterior posibilita al estudiante incluir en su formación el modelo clínico y el modelo de programas (Bisquerra, 2006). El primero ha sido prioritario en el ejercicio de la profesión de la psicología en el campo clínico y educativo y el segundo conforma las propuestas emergentes para la inclusión de una educación integral en los diferentes niveles escolares.

Los docentes reconocen, también, la relevancia de la asesoría a padres de familia. Así se encuentra que el 80% de los profesores [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26] brindan atención a los padres de los niños que acuden a servicio de atención psicoeducativa. La asesoría a profesores y directivos, además de padres, solo se señala en el programa impartido en escuelas secundarias.

La intervención de trabajo grupal y de asesoría a padres permite la práctica supervisada de alternancia, en algunos casos, los programas de intervención se diseñan en las instalaciones universitarias y se aplican en los centros escolares cercanos, previo acuerdo informal con los docentes.

Los docentes han elaborado programas fundamentados en las problemáticas nacionales prioritarias en la educación, como los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (lecto-escritura y matemáticas); orientación psicoeducativa a adolescentes (relaciones interpersonales, hábitos de estudio y orientación vocacional); áreas de desarrollo prioritarias, como el área socioafectiva, donde ha disminuido la edad en que se presentan situaciones y comportamientos de riesgo. Los programas propuestos se comprometen no sólo con la formación de los estudiantes en la disciplina de la psicología, entendiendo el comportamiento humano en el contexto en el que se genera, sino acercando al estudiante a los desafíos actuales en el campo de la educación y los aportes que desde su disciplina pueden incorporar.

Nociones del colectivo de docentes hacia el programa de práctica supervisada

Los docentes involucrados en la práctica supervisada en el área de psicología asumen a esta modalidad de enseñanza aprendizaje como una característica distintiva del plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Zaragoza y se identifican con ella. Reconocen que es una de las pioneras en establecer la práctica profesional formativa en México, la cual aparece en el plan de estudios de 1979, con el nombre de “Práctica profesional y de servicio”, y ahí se establece desde el cuarto semestre de la carrera (Palacios y otros, 2010).

“es un aspecto muy característico de nuestro currículum... que los alumnos tengan la oportunidad de conocer cómo interviene un psicólogo en la vida real con diferentes escenarios...” [26]

“ha sido una punta de lanza, un parteaguas...lo que nos ha diferenciado desde un principio...las facilidades que se dan a través de las clínicas...el escenario donde trabajar en vivo y en directo situaciones reales...para resolver situaciones reales...” [13]

“...es una de las características del plan de la carrera... muy positiva para la formación de los estudiantes por que les permite estar en contacto, desde tercer semestre con problemáticas semejantes a las que van a enfrentar en su desempeño profesional” [16]

Los docentes coinciden en señalar como un aspecto crucial de esta modalidad de enseñanza aprendizaje la experiencia del estudiante en situaciones reales de su profesión, la significación asignada es tanto general como acotada al ejercicio de la profesión. Como menciona Zalbaza (2011) los aprendizajes de la práctica formativa están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad. En las narraciones de los docentes destaca la importancia del aprendizaje a través de la experiencia y el contexto, un contexto similar al de las experiencias profesionales formales. Estas experiencias subrayan el reconocimiento de los estudiantes respecto a su propia formación, tanto en relación con lo que se requiere para el desempeño de la profesión, como lo correspondiente a las necesidades de desarrollo personal:

“...se coloca a los estudiantes en una posición en la que puedan resolver problemáticas semejantes a las que van a enfrentar en su desempeño profesional” [16]

“...permite que el alumno se enfrente a una realidad y a través de ello que se construya como profesionista” [12]

“...pone en contacto con la gente de verdad, con problemas de verdad...te va diciendo qué exigirle a tu propia carrera... que responsabilidades, que habilidades, qué información, qué formación tienes que conseguir...” [6]

“...se puede ir dando cuenta de cuáles son las habilidades que tiene que desarrollar o que le faltan...” [9]

La incorporación de la práctica profesional formativa en los planes de estudio se visualiza como una alternativa de integración entre la teoría y la práctica, capaz de dar respuesta al excesivo sesgo teórico- descriptivo de la enseñanza universitaria. Es necesario reconocer que no se trata de lograr una formación más práctica, como contrapunto directo de la teorización de los planteamientos formativos universitario, sino de articular la formación teórica y la experiencia en el propio proceso formativo. Es una noción que no implica formar primero en teoría para aplicar después esos conocimientos en la práctica, sino reconocer la complejidad de la relación de interdependencia e interacción entre ambas en el proceso de formación de los profesionistas.

“los alumnos están en contacto directo con los problemas... no nada más leen los casos...tienen que hacer frente a situaciones tan complejas...necesitan investigar más de acuerdo al caso” [3]

“...que el estudiante lleve a la práctica sus conocimientos, porque en teoría puedes entender muchas cosas, pero no es lo mismo que la apliques...enfrentarte a la realidad que muchas veces va a ser diferente a la teoría de los libros” [5]

“...práctica en un escenario real...donde se puede observar el efecto de como converge lo teórico y lo que está aprendiendo en la práctica” [18]

Se destaca que el estudiante inicia con un proceso de formación teórica mínima, todos los docentes mencionan aproximadamente un mes para ello, una primera mirada desde la disciplina de formación, que le permita contar con un primer acercamiento a los procesos de la intervención psicoeducativa, desde la postura teórica propuesta por del docente, para proseguir con una espiral de experiencia y revisión teórica constante. En este aspecto se coincide con el concepto de conocimiento en acción propuesto por Donald Schön (1992) quien menciona que es la acumulación de conocimiento de la persona que orienta toda actividad humana.

“...aparte de la formación teórica inicial “...ellos tienen que buscar información, buscar bibliografía y empaparse del tema...” [1]

“...ellos están investigando desde que llega el niño... investigar su problema...de acuerdo a esos objetivos vamos a investigar durante todo el semestre...” [20]

“...ver lo importante que es tener una teoría para poder dar una definición de lo que están viendo...poder interpretar lo que están observando desde una teoría...” [15]

En las acciones profesionales realizadas por los estudiantes con los usuarios respectivos, el estudiante tiene que delimitar cuándo y cómo procede utilizar los conceptos y estrategias en un caso concreto, así como considerar la información que recibe sobre lo que él ha realizado en la intervención con las personas, analizar si sus procedimientos corresponden a lo que había planteado y si no hacer las adaptaciones necesarias tomando en cuenta

las condiciones de las personas con quienes trabaja. Las acciones mencionadas se realizan con el acompañamiento, supervisión y retroalimentación constante por parte de los docentes, quienes toman en cuenta la doble función de las acciones profesionales de los estudiantes, por una parte, su formación y por la otra, la atención a usuarios.

“...para los profesores es (una actividad) muy agotadora intelectualmente...tienes que ver qué hace el niño, cómo piensa, cómo resuelve las situaciones y (los estudiantes de psicología) cómo lo están haciendo, cómo lo elaboran, cómo interpretan lo que hace el niño y a la vez tengo que organizar y estructurar todo para explicarles, retroalimentar a los estudiantes y ver que procede...” [11]

“...tienes que evaluar que aquello con lo que te condujiste teóricamente para intervenir...dio resultados o no...me parece muy enriquecedor...” [6]

“...Ellos (los estudiantes) atienden de manera individual...pero, yo estoy siempre con ellos supervisándolos, asesorándolos sobre qué es lo que están haciendo...” [8]

Lo anterior se acompaña de procesos propios de la práctica profesional que se refieren la necesidad de que el estudiante adopte la identidad de un profesional, que incluye la relación con los usuarios del servicio (sensibilidad y empatía con las personas, mostrar dominio de la situación) y de que el estudiante guíe sus acciones profesionales a partir de la ética de la profesión.

“...tienen que aprender muchas cosas, desde personales, cómo comportarse desde la ética de la psicología, como comunicarse con los chicos, con sus padres, cómo aplicar el modelo, la metodología las herramientas...” [21]

“...se vuelven muy creativos, saben resolver problemas, saben hacer análisis evaluativos de las problemáticas... extraer información y plasmarla por escrito...habilidades de planeación...actitudes muy claras de servicio... están realmente involucrados en todo lo que están haciendo...” [23]

“...va más allá de las habilidades...al formarte como psicólogo trabajas contigo mismo como persona, tus emociones, tus carencias, tus prejuicios...al final de la jornada me reúno con mis estudiantes para comentar los incidentes que surgieron...y reflexionar en grupo qué efecto tuvo...comprender lo sucedido, buscar otras formas de resolver la situación...” [2]

CONCLUSIONES

El término de prácticas en la educación superior se utiliza para describir una amplia variedad experiencias educativas que incluye denominaciones diversas, como prácticum, prácticas profesionales supervisadas, prácticas clínicas, prácticas in situ, pasantías, entre otras Zalbaza (2011), revisar la conformación que en cada campo disciplinar se ha configurado permite

encontrar similitudes y diferencias para acciones futuras. Un ejemplo de ello se observa en el énfasis hacia la mirada o el criterio de aspectos medulares en cada profesión, donde cada campo disciplinar utiliza métodos y escenarios acordes con la profesión que representa. En el campo de la psicología las clínicas universitarias forman parte de ese escenario. Las prácticas supervisadas con alternancia, donde se prepara un programa en el aula universitaria a implementar en un centro educativo, es el otro escenario propuesto.

La función formadora de las prácticas supervisadas se encuentra inmersa en una serie de debates que entrelazan los diversos aspectos que confluyen en ellas. Diversos autores destacan el entrecruzamiento entre las instituciones educativas de nivel superior y la práctica profesional realizada en la sociedad, resaltando la controversia entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento práctico del ejercicio de una profesión. Andreozzi (2011) reconoce una doble lógica en las prácticas supervisadas, la lógica del mundo de la formación universitaria y la lógica del mundo laboral. Los cruces de ambos mundos afectan el desempeño de estudiantes y profesores en el esfuerzo mutuo por lograr una formación integral. Controversia que en la revisión de las narraciones de los docentes se expresa en la relación teoría-práctica y en la doble mirada de los docentes al retroalimentar a los estudiantes.

La exposición de los significados de los docentes en relación a un dispositivo de aprendizaje complejo y cruzado por diversos mundos, niveles y componentes tanto individuales como sociales señala la importancia que otorgan a esta actividad, al considerarla como el elemento sustancial del modelo curricular en el que están inmersos.

La noción de aprendizaje del colectivo de docentes se inscribe en los conceptos de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Con las prácticas supervisadas incorporadas en el proceso de formación universitaria se va más allá del aprendizaje en experiencias simuladas dentro del salón de clases, para pasar a experiencias basadas en acciones profesionales reales, que señalan la necesidad de nuevas lecturas para interpretar o resignificar lo vivido y realizar propuestas más complejas en una espiral constante. Si se toma en cuenta que el proceso que hemos descrito se realiza en dos semestres de la carrera, el docente cumple una función sustancial de acompañamiento y retroalimentación en las experiencias y reflexiones de los estudiantes.

El concepto de aprendizaje reflexivo de Donald Schön (1992) está presente en las nociones del colectivo de profesores al considerar el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción por un lado y la reflexión sobre la acción que realizan los docentes durante el acompañamiento, supervisión y retroalimentación hacia los estudiantes.

Este escrito busca colaborar en la discusión colectiva imprescindible para analizar en retrospectiva y avanzar hacia un modelo de práctica profesional formativa para los psicólogos que recupere la experiencia de más de treinta años de vivencias con la integración de los esfuerzos teóricos para dar cuenta de las innovaciones que se realizan en el ámbito de la educación superior.

REFERENCIAS

- Andreozzi, M. (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.
- Becerra, C., Cedillo, I., Garrido, C., Fajardo, G. y de Anda E. (1999). El inicio de la enseñanza clínica en el Hospital General de México (1900-1909). *Revista Médica del Hospital General de México*, 62 (2), 144-146.
- Bisquerria, R. (2006). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona, España: Editorial Praxis.
- Cardós P., Scharagrodsky C. y Szychowski A., (2009). Inserción del psicólogo en el campo educativo: representaciones sociales sobre su formación y sus prácticas profesionales. Ponencia presentada en el 2° Congreso Internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. URL: 10915/17313
- Carraccio, C., Benson, B., Nixon, J., Derstine, P. (2008). From the Educational Bench to the Clinical Bedside: Translating the Dreyfus Developmental Model to the Learning of Clinical Skills. *Academic Medicine*, 83(8), 761-167.
- Compendio de la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa. (2012). *Intervención en el desarrollo humano en el ámbito educativo, intervención psicoeducativa*. Manuscrito no publicado. Aprobado por el Comité Académico de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM, en agosto de 2012.
- Covarrubias, P. (2009). Representaciones de académicos sobre la psicología como profesión. Estudio de un caso. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1(1), 47-58.
- Domingo, A. y Gómez V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid, España: Narcea.
- Dreyfus, S. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177-181.
- Europsy. (2015). *Competencias de los psicólogos*. Recuperado de: <http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias-de-los-psicologos>
- Garaigordobil, M. (2009). Papel del psicólogo en los centros educativos. *InfocopOnline*, 44, 14-17.
- García-Vera, M. y Sanz, J. (2009). La clínica universitaria de psicología de la universidad complutense de Madrid: historia, características y situación actual. *Acción Psicológica*, 6(1), 123-134.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. USA: Prentice Hall.
- Long, M., Blankenburg, R., Butani, L. (2015). Questioning as a Teaching Tool. *Pediatrics*, 135(3), 404-408.
- Loubat M., Magaña I. (2005). Centro de Atención Psicológica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile: Una Experiencia de Reestructuración Inspirada en los Modelos Biopsicosocial y de Salud Pública. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIV(2), 47-62.
- Marí, R. (2001). Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona, España: Ariel
- Palacios, C., Verdigué, L. y Lozano M. (Coord.) (2010). *La práctica de servicio en psicología educativa: surgimiento y evolución*. México: FES Zaragoza, UNAM.

- Perez-Esconda N. y Aneas, A. (2014). La metodología del caso: un poco de historia. En: N. Pérez-Esconda. (Ed.), *Metodología del caso en orientación* (pp. 8-13). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona
- Pina, R. (1955) Teoría y práctica de la enseñanza del derecho. *Revista de la Facultad de derecho de México*, 17-18, 261-175
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Tapia, R., Núñez, R., Salas, R., Rodríguez-Orozco, A. (2007). El internado médico de pregrado y las competencias clínicas. México en el contexto latinoamericano. *Educ Med Super*, 21(4), 1-10.
- Viñas B. y Hernández D. (2012). Estrategias para fortalecer la competencia del psicólogo en la práctica psicoterapéutica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 101-116.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Identificación del estrés académico en estudiantes universitarios

Identification of academic stress in university students

DAGRIL ALEJANDRA RIVAS CRUZ, MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ¹,
MARÍA MAGDALENA FARELA MORALES, LUIS FERNANDO URVINA VILLEGAS
Y ZAIRA DINORAH VEGA PINEDA

RESUMEN: El estrés constituye un problema generalizado actualmente, de interés para los psicólogos por las repercusiones físicas, mentales y comportamentales que conlleva; ya no se considera una enfermedad, se asume como una respuesta de adaptación del individuo en su relación con los eventos del ambiente, por lo que es un fenómeno multivariable. Dentro de la clasificación del estrés, se habla del estrés académico, que pueden presentar los alumnos desde la educación básica y cuyos estresores se vinculan con el ámbito escolar con consecuencias en las áreas del desarrollo del individuo. En México, no hay programas oficiales para la atención de este tipo de estrés y los datos estadísticos son aportados por investigaciones aisladas, primordialmente en educación superior. Se realizó una investigación de campo, transversal y correlacional para comparar el estrés académico de estudiantes de 2° y 8° semestres inscritos en una institución de educación superior en México. Participaron 68 alumnos, divididos en dos grupos, elegidos mediante un procedimiento no probabilístico accidental de grupos preestablecidos. Se utilizó a partir del consentimiento informado, un inventario de estrés académico validado en México, con adecuado nivel de confiabilidad. Resultados: se destaca una diferencia significativa en las estrategias de afrontamiento utilizadas entre ambos grupos; y la correlación positiva significativa entre el estrés, los síntomas y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de 8° semestre. Se precisa, un mayor conocimiento de este constructo para realizar acciones que favorezcan la salud mental de los estudiantes en contextos específicos.

Palabras clave: Estrés académico, evaluación psicológica, adultez temprana, educación superior, síntomas.

ABSTRACT: Stress is a problem currently, widespread interest for psychologists by the impact physical, mental and behavioral resulting; no longer is considered a disease, it is assumed as a response of adaptation of the individual in relation to the events in the environment, so it is a multivariate phenomenon. Within the classification of stress, refers to academic stress, which students can present from basic education and whose stressors are linked to the school environment with consequences in the areas of the development of the individual. In Mexico, there is no official programmes for the attention of this kind of stress and statistical data are provided by isolated research, primarily in higher education. A field, transversal and correlational investigation was carried out to compare the academic stress of students in the 2nd and 8th semesters enrolled in a higher education institution in Mexico. 68 students, divided into two groups, elected by a procedure involving no accidental probabilistic of preset groups. Was used from the informed consent, an inventory of academic stress validated in Mexico, with adequate level of reliability. Results: a significant difference in coping strategies used between both groups; and the significant positive correlation between stress, symptoms and coping strategies in 8th semester students. A greater knowledge of this construct is required to carry out actions that favor the mental health of the students in specific contexts.

Keywords: Academic stress, Psychological evaluation, Early adulthood, Higher education, Symptoms.

* Trabajo que forma parte del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIME PE 307517.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
E-mail: roquehp@yahoo.com.mx

La salud mental es crucial para el bienestar general de las personas, las sociedades y los países (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2008) e implica un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 2018). La prevención de los trastornos mentales es una prioridad de salud pública en el mundo (OMS, 2004). Actualmente el estrés es un problema generalizado; la aparición de este término se remonta a la década de los 30, cuando Selye, investigador Austriaco observó que varios pacientes, además de padecer las enfermedades diagnosticadas en sus historiales clínicos, presentaban síntomas comunes como cansancio, agotamiento, pérdida de apetito y ansiedad, entre otros (Martínez y Díaz, 2007). Tras varios experimentos con ratas, Selye comprobó tres factores de reacción comunes a estos síntomas: elevación de las hormonas suprarrenales (ACTH, adrenalina y noradrenalina), atrofia del sistema linfático y presencia de úlceras gástricas, conjunto de factores a los que denominó “estrés biológico”. A partir de ello, se consideró al estrés como resultante de los efectos de factores que pueden afectar al individuo, como las actividades diarias, los agentes productores de enfermedades, las drogas, los hábitos inadecuados o los cambios abruptos en el trabajo y la familia (Martínez y Díaz, 2007).

Por su parte, Martínez y Díaz (2007) afirmaron que, según la etimología, el término estrés proviene del francés *distresse*, que significa ser o estar colocado en una situación de estrechez u opresión. Añadieron Martínez y Díaz, que el vocablo en inglés es *distress*, que con el tiempo se convirtió en *stress*, referido a una reacción fisiológica, endocrinológica y psicológica del organismo frente a una situación que es percibida como demandante o amenazante, lo que genera una respuesta natural y necesaria para la supervivencia (Maturana y Vargas, 2014).

El concepto de estrés es diferente según el enfoque teórico desde el que se estudie. Para Belloch, Sandín y Ramos (2009) los enfoques fisiológicos y bioquímicos consideran el estrés en términos de respuestas; las orientaciones psicológicas y psicosociales, lo ven como un fenómeno externo (estresor), focalizado en el estímulo; un tercer enfoque considera los factores psicológicos o subjetivos («cognitivos») que median entre los agentes estresantes y las respuestas fisiológicas de estrés, es decir, la interacción (Lazarus y Folkman, 1986).

Existen diversas maneras de clasificar el estrés y sus síntomas; para la American Psychological Association (APA, 2018) incluye:

a) Estrés agudo. Es el más común de todos y el más tratable y manejable. Surge de las exigencias y presiones del pasado reciente y del futuro cercano del individuo. Sus síntomas más comunes son: enojo o irritabilidad, ansiedad y depresión; problemas musculares (e.g. dolores de cabeza, espalda, mandíbula, migrañas y tensiones musculares), estomacales e intestinales; sobreexcitación pasajera; hipertensión y transpiración en las manos; ritmo cardíaco acelerado; mareos; manos o pies fríos; dificultad para respirar; y dolor en el pecho.

b) Estrés agudo episódico. Las personas que lo presentan requieren ayuda profesional; con frecuencia suelen asumir muchas responsabilidades y no pueden organizar las exigencias autoimpuestas ni las presiones que reclaman su atención. Es común que las personas estén demasiado agitadas y tensas, tengan mal carácter y sean irritables y ansiosas. Los síntomas incluyen: dolores de cabeza intensos y persistentes; migrañas; hipertensión; dolor en el pecho y enfermedad cardíaca.

c) Estrés crónico. Surge cuando el individuo no ve la salida a una situación deprimente, aparentemente interminable, por lo que no busca soluciones; se origina el desgaste hasta llegar a una crisis nerviosa final y fatal, por lo que puede recurrir al suicidio. Los síntomas son difíciles de tratar (e.g. violencia, ataque al corazón, apoplejía, cáncer) y pueden requerir tratamiento médico y de conducta, así como manejo del estrés.

A esta clasificación, se le agrega el estrés académico, siendo aquel que presentan los alumnos, por lo que tiene como fuente exclusiva, estresores relacionados con las actividades del ámbito escolar (Barraza, 2005; Maturana y Vargas, 2014; Moreno, Oliver y Aragonés, 1991). No hay acuerdo entre los autores, en cuanto a la edad en que se presenta este estrés: para Maturana y Vargas (2014) es a partir de la educación básica, mientras que para Barraza (2005), Moreno, Oliver y Aragonés, (1991) comienza hasta la educación media superior. De cualquier forma, cuando el estudiante estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentirse estresado, por lo que debe dominar las exigencias y retos, lo que le demanda gran cantidad de recursos físicos y psicológicos (Belkis, et al., 2015; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012). Tal situación le hace experimentar síntomas como agotamiento, poco interés frente al estudio, nerviosismo e incluso pérdida de control; además puede presentar cuadros adaptativos, ansiosos y conductuales que afectan el equilibrio de su estado psíquico, afectivo, cognitivo y social (Belkis, et al., 2015; García y Escalera, 2011; García-Ros, et al., 2012; Lazarus y Folkman, 1986; Maturana y Vargas, 2014).

Las consecuencias del estrés en general son múltiples; Melgosa (1995) las organizó en: a) *Cognitiva*. Las personas pueden aumentar su capacidad de percepción, memoria, razonamiento y juicio durante un tiempo limitado, pero cuando la tensión va más allá del límite, se presentan dificultades en las capacidades cognitivas (concentración, memoria, razonamiento, juicio y solución de problemas). Lo anterior, origina que el individuo se siente incapaz de evaluar acertadamente una situación presente o futura pues su pensamiento no sigue patrones lógicos y coherentes. b) *Emotiva*. Existen dificultades para mantenerse relajado; hay hipocondría, impaciencia, intolerancia, autoritarismo y falta de consideración por otros. Aumenta el desánimo, los pensamientos de incapacidad e inferioridad, la ansiedad (aprehensión, preocupación, tensión y temor por el futuro) y decae el deseo de vivir y la autoestima. c) *Conductual*. El individuo experimenta incapacidad para expresarse oralmente,

surge la tartamudez o el descenso de fluidez verbal; los patrones de sueño se alteran; hay aparición de tics, falta de entusiasmo, tendencia a la sospecha y a culpar a otros; se presenta un aumento del consumo de alcohol, tabaco, café u otras drogas; es frecuente el ausentismo laboral y escolar; y pueden manifestarse ideas e intentos suicidas. Belloch, Sandín y Ramos (2009) reportaron, además, respuestas fisiológicas y cambios orgánicos asociados al estrés: cardiovasculares, metabólicos, del estómago, bronquios, timo y sistema inmune, tiroides, glándulas suprarrenales y sexuales, hígado y páncreas.

En específico, las consecuencias en relación con el estrés académico incluyen la despersonalización del estudiante, conductas antisociales, depresión, adicciones, deserción, reprobación y ausentismo estudiantil (Bittar en Peña, Bernal, Pérez, Ávila y García, 2017; Melgosa en Peña, et al., 2017). Se ha demostrado que situaciones estresantes presentes en la escuela, como realizar tareas monótonas o exámenes, cálculo y/o concentración mental y privación del sueño, inducen la activación en los sistemas hipofiso-suprarrenal (e.g. cortisol), médulo-suprarrenal (adrenalina y noradrenalina) e hipofisotiroideo (e.g. tiroxina) (Belloch, et al., 2009).

En cuanto a los factores de riesgo involucrados con el estrés académico, Barraza (2006) desde una perspectiva sistémica-cognoscitiva, señaló que se encuentran en los niveles individual, institucional y social. Los factores del primer nivel tienen que ver con las características individuales que ocasionan que la persona realice una valoración negativa de sus propios recursos—los cuales considera insuficientes—, por lo que percibe a los acontecimientos como: una pérdida (falta de algo); una amenaza (daños o pérdidas que no han ocurrido pero que pueden ocurrir de forma inminente); un desafío (un reto potencialmente superable); o simplemente se asocian a emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.). A nivel institucional, están las demandas o exigencias como: respetar el horario y calendario escolar, integrarse a la organización de la institución (e.g. semestres, años, turno), participar en las prácticas curriculares (servicio social, labores profesionales, etcétera) y realizar las actividades de control escolar (e.g. inscripción, reinscripción). Dentro del aula, se presentan factores relacionados con las demandas o exigencias por parte del docente (forma de enseñar, estrategias de evaluación) o de los compañeros (normas de conducta, competencia). Finalmente, entre los factores sociales, están las diferencias entre géneros; en las mujeres, la mayor intensidad del estrés se asocia al menor apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres se relaciona con un menor apoyo social por parte de personas cercanas, y un menor apoyo en general (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008). Dentro del aula, factores como la personalidad del docente o los compañeros también son considerados como de riesgo (Barraza, 2006).

No obstante, existen otros factores en los tres niveles señalados, que protegen al individuo del estrés académico. A nivel individual, está el realizar una valoración cognitiva positiva del acontecimiento estresante y de los recursos de que dispone para enfrentarlo, como las estrategias centradas en el problema o la emoción (Barraza, 2005), así como el

optimismo, sentido del humor, motivación de sociabilidad, autoestima, sentido de coherencia y resiliencia (Belloch, et al., 2009). A nivel social se destaca el apoyo social (Barraza, 2005; Belloch, et al., 2009; Román y Hernández, 2005; Turner y Marino, 1994) que podría actuar, como un potenciador en el logro del desempeño satisfactorio de los estudiantes al contribuir a que afronten con éxito, los estresores propios de su ambiente (Román y Hernández, 2005). En el ámbito institucional, están los programas enfocados en mejorar y prevenir los síntomas y consecuencias del estrés académico. La OMS (2004) mencionó algunos programas enfocados a mejorar las habilidades cognitivas para reducir la inhibición y la impulsividad, así como las conductas conflictivas y obtener un mejor conocimiento de las emociones y las habilidades para resolver problemas de internalización y externalización, mismos que se llevan a cabo en escuelas primarias, secundarias y medias, como: el programa “Yo Puedo Resolver Problemas” de Shure y Glaser (en OMS, 2004) en Argentina; el programa “Mejorando la Concientización Social – Solución de Problemas Sociales” de Maurice (en OMS, 2004) y en Estados Unidos, el Programa “Promoviendo Estrategias de Razonamiento Alternativo” de Greenberg (en OMS, 2004).

Pese a la existencia de factores protectores contra el estrés, Hermoza (2015) mencionó que éste constituye la enfermedad mental número uno del siglo XXI, siendo el detonante principal de la depresión o el suicidio. Las estadísticas oficiales, refieren principalmente a la salud mental en general. De acuerdo con datos presentados por la OMS (2014b) sólo .67 de los psiquiatras, por cada 100,000 personas, trabajaba en el sector salud enfocado en el tratamiento de la salud mental. En Perú, 50% de la población no considera que el estrés o la depresión estén relacionados con los problemas de salud física o mental: por cada 100 mil personas, hay 2 psiquiatras y 3 psicólogos que tratan estos males (Hermoza, 2015); mientras que, en Chile, cualquier trastorno psiquiátrico más discapacidad psicosocial, está presente en el 22,5% de niños y adolescentes entre 4 y 18 años (De la Barra, Vicente, Saldivia, y Melipillán, en Maturana, et al., 2014). En México durante el año 2011, sólo se utilizaba el .65% del presupuesto gubernamental total, en todo lo relacionado con los gastos enfocados a la salud mental de la población (OMS, 2014b).

Pese a ello, México como país miembro de la OMS, está comprometido en la evaluación y manejo de condiciones específicamente relacionadas con el estrés (OMS, 2014a) por lo que en el caso de la Ciudad de México, a través de la Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de México (SEDESA, 2017) dio a conocer que dispone de una serie de servicios, programas y equipos interdisciplinarios, para abordar de manera integral y oportuna los padecimientos de salud mental, a fin de identificar a las personas en riesgo, con síntomas como el estrés, la ansiedad o la depresión y para evitar que los casos se compliquen. Entre dichos programas están: “El Médico en Tu Casa” (2014) y “Medicina a Distancia” (2007) de la Secretaría de Salud, diseñados para brindar una atención integral a través de psicólogos, trabajadores sociales, médicos y enfermeras, quienes han brindado más de 273,338 consultas de salud mental desde el 2016 (SEDESA, 2017). Sin embargo, acciones gubernamentales específicas para atender el estrés académico no se reportan.

Información sobre la prevalencia del estrés escolar, se encuentra en la investigación, aunque ésta es escasa. Dumont, LeClerc y Deslandes (en Maturana, et al., 2014) realizaron un estudio en Canadá con 374 alumnos de nivel medio, para identificar el estrés antes de un examen; 58% de una muestra de estudiantes presentó lo que llamaron “ansiedad antes del examen”. Otro trabajo (Martínez y Díaz, en Maturana, et al., 2014) es el realizado en España en siete colegios en los que se aplicó a una muestra de 1,091 estudiantes, un cuestionario para medir actitudes y comportamientos asociados a estrés; los resultados mostraron que 54% de los alumnos se sentía estresado frente a diversas situaciones escolares como rendimiento académico o la dificultad para concentrarse dentro del aula. De acuerdo con los hallazgos de Barraza y Silerio (en Maturana, 2014) en una muestra total de 623 alumnos de dos escuelas de nivel medio superior en la ciudad de Durango (México), 86% informó sentirse estresado durante el segundo semestre académico del año en curso.

Otras investigaciones, se han enfocado a medir y evaluar el nivel del estrés académico en diferentes poblaciones estudiantiles y se han relacionado con diferentes variables como edad, sexo, patrón de conducta, estrategias de afrontamiento, apoyo social, autoconcepto académico, tipo de estudios, curso, lugar de residencia y apoyo económico (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; Lazarus y Folkman, 1986). El estudio de Celis y colaboradores (2001) buscó determinar el nivel de ansiedad de los estudiantes universitarios de medicina de una universidad en Lima, Perú, donde participó una población de 98 alumnos del primer y sexto año; los autores encontraron que los factores que más estrés académico causaban en los estudiantes eran la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con todas sus tareas y la presión para estudiar y realizar los exámenes. A pesar de esto, no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque destacan que investigaciones anteriores sí las han identificado (Stewart, Lam, Betson, Wong y Wong, en Celis, et al., 2001; Richman, Flaherty, en Celis, 2001).

Posteriormente, García-Ros y colaboradores (2012) realizaron una réplica del estudio elaborado por Celis y colaboradores (2001), con 199 estudiantes de la carrera de Psicología y del Magisterio de una universidad de España, para analizar las principales fuentes de estrés académico de los estudiantes de nueva incorporación a la universidad y realizar la validación de un instrumento de evaluación de este constructo psicológico. Los autores encontraron que 82% de los alumnos había experimentado mucho estrés en una o más situaciones, relacionadas principalmente con la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la exposición de trabajos en clase y la sobrecarga académica (entendida como el excesivo número de créditos, trabajos obligatorios y la realización de exámenes). En posición contraria, García-Ros y colaboradores (2001) encontraron niveles bajos de estrés en situaciones relativas con el trabajo en grupo, la competitividad entre compañeros y la presión familiar; en este estudio se identificaron diferencias significativas relativas al género; los autores, concluyen que no son las evaluaciones académicas las que generan estrés, sino la excesiva carga de trabajo y el reducido tiempo disponible para su realización.

Por otro lado, Feldman y colaboradores (2008) realizaron una investigación enfocada a evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento escolar, en 442 estudiantes de las carreras de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo, Biología, Física, Química y Matemática en Caracas; encontraron que uno de los factores más estresante para los alumnos es la realización de exámenes, y la distribución del tiempo para llevar a cabo sus actividades, sin embargo, también hallaron otros factores como la excesiva cantidad del material para estudiar. Sus conclusiones apoyan la bibliografía, pues obtuvieron una diferencia significativa entre hombres y mujeres, concluyendo que son éstas las que sufren de mayor nivel de estrés académico siempre y cuando no reciban apoyo o ayuda de sus compañeros o familiares.

Otro estudio es el realizado por Vallejo-Martín, Aja y Plaza en 2017, para analizar el estrés percibido, burnout y engagement en el sistema universitario en Málaga (España); participaron 409 estudiantes pertenecientes a las carreras de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Enfermería y Marketing e Investigación de Mercados. Los autores destacan que los alumnos con estrés suelen sentirse agotados y dudar respecto a su capacidad en el ámbito académico, aunque dediquen energía, esfuerzos y concentración al realizar los deberes encomendados; asimismo encontraron diferencias en el nivel del estrés entre hombres y mujeres, siendo ellas las que demuestran un nivel superior a ellos, por lo cual, resaltan la necesidad de generar programas o contenidos específicos complementarios a la educación, encaminados a la prevención del estrés académico, teniendo en cuenta los diferentes perfiles, carreras y formas de titulación, con el objetivo de descender las tasas de abandono en la educación superior, mejorar la calidad del aprendizaje e incrementar el bienestar psicológico del estudiante.

Finalmente, en México se realizó un estudio encaminado a evaluar la frecuencia e intensidad del estrés académico y las estrategias de cómo afrontarlo en 158 estudiantes de nivel superior, de una universidad de Guerrero (Peña, et al., 2017): 88% de los participantes presentó un nivel medio-alto de estrés, y de éste, 96% de las mujeres tenían un nivel más alto que los hombres (88%). Peña y colaboradores (2017) afirmaron que, durante el primer año de la carrera, es donde los alumnos presentan mayor nivel de estrés. Así mismo, encontraron que la mayoría de los alumnos con estrés académico, utilizan estrategias de afrontamiento positivas para enfrentarlo, como apoyo social, ir a la iglesia u organizar su tiempo para realizar trabajos.

Se afirma que, pese a que el estrés académico es tan común, siendo un problema vinculado con la salud y con consecuencias en las áreas de desarrollo del individuo, no se ha profundizado lo suficiente en su caracterización, atención y mucho menos en su prevención. Es importante identificar la presencia de estrés académico a lo largo de la educación escolarizada y su impacto a lo largo del ciclo vital. Una etapa de desarrollo crucial es la adultez temprana, época con cambios físicos, cognitivos y psicológicos, así como de experimentación antes de asumir los roles y responsabilidades como adultos (Papalia, Feldman y Martorell, 2013). A partir de ello, el objetivo del presente trabajo fue comparar el estrés académico que presentan

estudiantes de 2o y 8º semestres, inscritos en una licenciatura de una universidad pública en México. El estudio fue de campo, transversal y correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

MÉTODO

Participantes

Se trabajó en una universidad pública al oriente de la Ciudad de México, ubicada en una zona urbana con un nivel de marginación medio-alto (Sistema de Información del Desarrollo Social, 2018). De una población de 2,206 alumnos inscritos en la Carrera de Psicología de esta universidad, la muestra estuvo constituida por 68 estudiantes quienes participaron de manera voluntaria: 29% fueron hombres y 71% mujeres, con una edad promedio de 20 años ($M_{\text{edad}} = 20.3$, $DE = 1.8$, $Rango = 18 - 24$).

La muestra total se dividió en dos grupos. El primer grupo estuvo constituido por 34 alumnos que cursaban octavo semestre: 38% hombres y 62% mujeres con una edad comprendida entre 21 y 24 años ($M_{\text{edad}} = 21.79$, $DE = .946$); 94% de los participantes eran regulares, mientras que 6% debía una o varias materias. El segundo grupo se conformó por 34 alumnos quienes cursaban segundo semestre, con una edad entre 18 y 21 años de los cuales, 20% era del sexo masculino mientras que 80% del femenino; su edad promedio fue de 19 años ($M_{\text{edad}} = 19.50$, $DE = 1.796$); 64% de los alumnos eran regulares mientras que 36% debía una o más materias. Para ser incluidos en los grupos, los estudiantes debieron comprobar que cursaban el semestre en el que debían estar inscritos de acuerdo con el año en que ingresaron. Los criterios de inclusión fueron: tener entre 18 y 24 años, ser estudiantes de la carrera de psicología, y estar inscritos en el segundo o en el octavo semestre. No se consideró la participación de estudiantes de otros semestres, pasantes o egresados de psicología u otra carrera.

El muestreo fue a través de un procedimiento no probabilístico accidental de grupos preestablecidos (Kerlinger y Lee, 2004).

Instrumentos

Además de la bitácora, se empleó el Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2006) validado en México con 152 alumnos de posgrado en educación y un valor general de confiabilidad total por mitades de .80 y un Alfa de Cronbach total de .90 (Carranza, 2017). El inventario mide la frecuencia de los indicadores del estrés académico, desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista; entendido el estrés, como aquel que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo (Moreno, Oliver y Aragonés, 1991). Incluye instrucciones y 31 reactivos en total: 29 con una escala de tipo Likert, de cinco puntos (1 = nunca; 2 = rara vez; 3 = algunas veces; 4 = casi siempre; 5 = siempre) distribuidos en tres dimensiones; un ítem de filtro (dicotómico, sí/no) que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario; y otro reactivo para identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Las tres dimensiones, son: 1) *Estímulos estresores* (8 reactivos, $\alpha = .81$): identifica la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas

como estresores, entendidos como los acontecimientos o prácticas que se plantean como demandas a la persona y que no pueden ser enfrentados con los recursos de que dispone y, por lo tanto, dicha demanda es valorada como una pérdida, una amenaza, un desafío o se le puede asociar a emociones negativas, donde sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno. 2) *Síntomas* (15 reactivos, $\alpha = .91$): mide la frecuencia de indicadores con los que se manifiesta el desequilibrio sistémico, y que pueden ser físicos, psicológicos y comportamentales. 3) *Estrategias de afrontamiento* (6 reactivos, $\alpha = .72$): identifica la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento, las cuales surgen cuando el individuo realiza una nueva valoración de los recursos con los que cuenta para enfrentar las demandas del entorno, y restablecer el equilibrio sistémico perdido.

Procedimiento

A partir de que la escala original no solicitaba datos de identificación, se agregaron reactivos para identificar variables sociodemográficas (edad, género, promedio, semestre inscrito, materias reprobadas, activo laboral, familia y dependientes económicos). La aplicación del inventario se llevó a cabo en dos momentos, de manera grupal, uno por cada semestre, dentro de aulas de clase y a partir del consentimiento informado de los alumnos y del profesor a cargo de cada grupo. Cuatro aplicadores estuvieron presentes en cada aula para identificar a los participantes potenciales, explicar las instrucciones del inventario, atender dudas y revisar cada cuestionario al término de la aplicación, para asegurar que no hubiera reactivos sin contestar. Al inicio, se aclaró que su participación era voluntaria, que no había respuestas buenas ni malas por lo que se les pidió que contestaran de forma sincera, que la información era anónima y que los datos se utilizarían con fines de investigación. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 10 a 15 minutos por grupo. Al término de la aplicación, se agradeció la participación de los alumnos y la colaboración del profesor.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, se elaboró una base de datos con el programa SPSS, Ver. 22. Se obtuvieron las medias de las dimensiones de estrés académico para cada grupo y se aplicó la prueba T de Student, para identificar diferencias significativas en cuanto al semestre y género. Posteriormente se utilizó la prueba de Correlación de Pearson, para identificar asociaciones entre las dimensiones de inventario con el semestre y género.

RESULTADOS

Las medias obtenidas por los alumnos de ambos grupos puntuaron en tres (lo que refiere a *algunas veces*) en todas las dimensiones del Inventario SISCO, sin embargo, puede identificarse lo siguiente (Tabla 1):

Algunas veces los alumnos de 2º semestre identificaban los estímulos que les causaban estrés, esto es, los acontecimientos o prácticas que no podían enfrentar con los recursos que disponían. Percibieron también que algunas veces, esto les causaba principalmente síntomas físicos, seguidos

por los psicológicos y los comportamentales; y aunque también señalaron que algunas veces utilizan estrategias de afrontamiento, no lo hacían para todos los estímulos estresores que identificaban.

Por su parte, los alumnos de 8° semestre identificaron más estímulos estresores y más síntomas generales, que quienes cursaban 2°; sus síntomas primeramente fueron psicológicos, seguidos por los comportamentales y los físicos; reportaron, además, utilizar estrategias de afrontamiento para todas las demandas del entorno valoradas como estresores.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los grupos de 2° y 8° semestre, se obtuvo lo siguiente (Figura 1):

- En lo que respecta a la dimensión *Estímulos estresores*, no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de 2° y 8° semestre ($t = -.595, gl = 66, p > .05$). Como puede observarse en la Figura 1, el grupo de 2° semestre obtuvo un promedio similar en esta dimensión (3.191), al compararlo con el de 8° (3.320).
- No hubo diferencia significativa entre los grupos en cuanto a los *síntomas en general* ante el estrés académico ($t = -1.094, gl = 54.476, p > .05$). El promedio para los alumnos de 2° semestre fue 2.833 y para los de 8°, 3.115.
- Para cada una de las dimensiones que componen a los síntomas, tampoco hubo diferencias significativas

entre ambos grupos: *Físicos* ($t = -.407, gl = 54.646, p > .05$), *Psicológicos* ($t = -1.106, gl = 55.664, p > .05$) y *Comportamentales* ($t = -1.547, gl = 66, p > .05$).

- Finalmente, se identificó una diferencia significativa entre los grupos en la dimensión *Estrategias de afrontamiento* ($t = -2.351, gl = 43.264, p = .023$); en promedio, el grupo de alumnos de 8° revaloraba y usaba más sus propios recursos para disminuir sus niveles de estrés (3.363), que el grupo de 2° (2.858).

En lo que respecta al género y las dimensiones del instrumento, no se encontraron diferencias significativas (Figura 2):

- *Estímulos estresores*, ($t = -1.123, gl = 66, p > .05$). Los hombres obtuvieron un promedio similar (3.069), al compararlo con el de las mujeres (3.333).
- *Síntomas en general* ante el estrés académico ($t = -1.359, gl = 66, p > .05$); 2.703 fue el promedio para los alumnos y 3.087 para las alumnas.
- Dimensiones que componen a los síntomas: *Físicos* ($t = -1.647, gl = 66, p > .05$), *Psicológicos* ($t = -1.457, gl = 66, p > .05$) y *Comportamentales* ($t = -.775, gl = 66, p > .05$).
- *Estrategias de afrontamiento* ($t = -.590, gl = 66, p > .05$); en promedio, el grupo de hombres revaloraba y usaba sus propios recursos para disminuir sus niveles de estrés (3.008), al igual que el grupo de mujeres (3.153).

TABLA 1. Medias obtenidas en ambos grupos por dimensión.

	Estímulos estresores	Síntomas				Estrategias de afrontamiento
		Generales	Físicos	Psicológicos	Comportamentales	
Segundo semestre						
<i>M</i>	3.191	2.833	2.961	2.847	2.691	2.858
<i>DE</i>	.570	.782	.805	.860	.910	.464
Octavo semestre						
<i>M</i>	3.320	3.115	3.069	3.153	3.125	3.363
<i>DE</i>	1.124	1.287	1.316	1.363	1.358	1.163

Nota. *M* = media; 1 = nunca; 2 = rara vez; 3 = algunas veces; 4 = casi siempre; 5 = siempre. *DE* = desviación estándar.

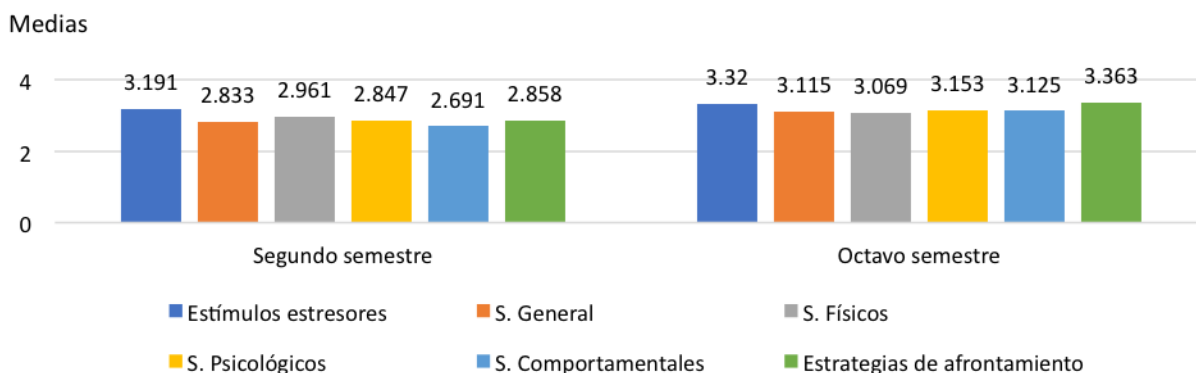


FIGURA 1. Medias obtenidas por cada grupo en el Inventario SISCO.
Nota. Elaboración propia. S = síntomas.

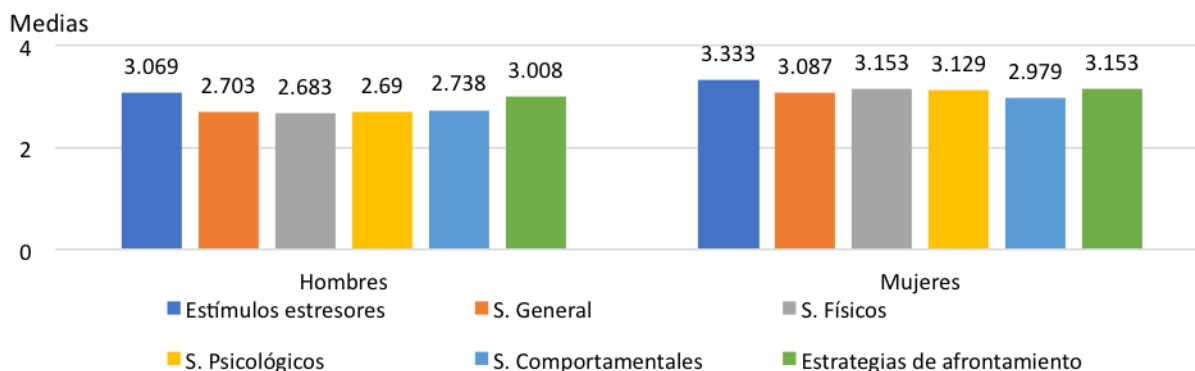


FIGURA 2. Medias por género en el Inventario SISCO.

Nota. Elaboración propia. S = síntomas.

Finalmente existieron correlaciones significativas positivas entre los estresores y los síntomas (generales, físicos, psicológicos y comportamentales), tanto para el grupo de alumnos de 2° como para el de 8°. Para los de 2° (Tabla 2), dichas correlaciones fueron entre altas y moderadas; y para los de 8°, altas y muy altas (Tabla 3). Lo anterior refiere a que, la presencia de estímulos estresores para los alumnos, se asoció con la existencia de indicadores con los que se manifestaba su desequilibrio sistémico, que podían ser físicos (insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores), psicológicos (inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos) y comportamentales (conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas).

Sin embargo, esta presencia de estresores y síntomas, en los alumnos de 2°, no se asoció con la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento. Para los alumnos de 8°, ello sí se asoció con la implementación de dichas estrategias, momento en que realizaban una revaloración de los recursos que poseían para hacer frente a las demandas del entorno y restablecer el equilibrio. Además, sólo en este grupo, hubo una asociación significativa, positiva y alta entre los síntomas comportamentales y las estrategias de afrontamiento ($r^2 = .728, p = .01$), lo que refiere a que la presencia, por ejemplo, de conflictos con otros o aislamiento, se vincula con las estrategias de afrontamiento que utilizan. Finalmente, y también para los

de 8° semestre, se identificó una correlación baja entre los síntomas psicológicos y el género ($r^2 = .384, p = .05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La presente investigación buscó comparar el nivel del estrés académico existente entre los estudiantes de Psicología de segundo semestre y el que presentaban quienes estaban en el último año de la licenciatura que cursaban (octavo semestre); además de conocer si existían diferencias a partir del género. Se está de acuerdo en que el estrés es una respuesta de adaptación del individuo ante las demandas del medio (Belkis, Calcines, Monteagudo de la Guardia y Nieves, 2015) por lo que resulta de su relación con los eventos de éste. El estrés se presenta cuando los cambios en el medio externo o interno son interpretados por el organismo como una amenaza a su homeostasis (Barraza, 2006). La respuesta al estrés puede ser desencadenada por factores psicológicos, por lo que dos estresores idénticos, con el mismo nivel de desbalance homeostático, pueden ser percibidos de manera diferente por dos individuos, desencadenando respuestas totalmente distintas (Daneri, 2012). Es por lo anterior que, la correcta utilización de los mecanismos y el conocimiento de la personalidad, podrán llevar a la prevención de enfermedades psicosomáticas y somatopsíquicas (Belkis, et al., 2015).

TABLA 2. Correlaciones entre dimensiones de estrés académico en el grupo de 2° semestre.

Dimensiones	Estímulos estresores	Síntomas			
		Generales	Físicos	Psicológicos	Comportamentales
Síntomas					
Generales	.628**				
Físicos	.544**	.878**			
Psicológicos	.607**	.932**	.731**		
Comportamentales	.560**	.922**	.691**	.812**	
Estrategias de afrontamiento	.206	.158	.307	.053	.087

$p = .01^{**}, p = .05^{*}$

TABLA 3. Correlaciones entre dimensiones de estrés académico en el grupo de 8° semestre.

Dimensiones	Estímulos estresores	Síntomas			
		Generales	Físicos	Psicológicos	Comportamentales
Síntomas					
Generales	.863**				
Físicos	.835**	.954**			
Psicológicos	.798**	.970**	.907**		
Comportamentales	.842**	.944**	.830**	.874**	
Estrategias de afrontamiento	.754**	.768**	.729**	.745**	.728**

$p = .01^{**}$, $p = .05^{*}$

A la luz de los datos, se observa que no hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las dimensiones de *Estímulos estresores* y *Síntomas* entre los grupos de 2° y 8° semestres, pero sí se encontraron en el empleo de las *Estrategias de afrontamiento*, donde fueron los alumnos de octavo semestre quienes las utilizan. Las correlaciones identificadas en los alumnos de 8° (aunque no en los de 2°), entre estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, puede explicarse de inicio, a partir de la etapa de desarrollo en la que se encontraban; en la adultez emergente, se espera que cada vez exista un mayor grado de independencia y responsabilidad personal, mientras que en la adolescencia, los individuos están en la búsqueda de esa independencia y autocontrol y la responsabilidad, aun es compartida con miembros de la familia (Santrock, 2006). Esto apunta a la necesidad profundizar en la investigación tanto teórica como empírica; en esta última, se precisa, por ejemplo, un mayor conocimiento en cuanto a cada una de las dimensiones incluidas en el Inventario SISCO y aumentar el tamaño y tipo de las muestras, que permita generalizar los hallazgos. Otros aspectos vinculados a investigar son, identificar las causas del estrés, si las estrategias surgen como consecuencia del avance en el grado de estudios o bien, qué estrategias específicas utilizan los estudiantes y si éstas se van modificando con la edad y el género. Como plantea Vallejo-Martín y colaboradores (2017) deben tenerse en cuenta los diferentes perfiles de los alumnos, así como las carreras y formas de titulación, para brindar ayuda a los estudiantes y generar nuevas y precisas estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, en este estudio se concuerda con Celis y colaboradores (1986) al no encontrar diferencias significativas entre los géneros, esto lleva a apoyar el señalamiento de que tanto hombres como mujeres califican por igual los estímulos académicos como estresores y sufren de los mismos síntomas a causa del estrés. Sin embargo, se apoya que, se precisa un mayor conocimiento de este constructo para realizar acciones que favorezcan la salud mental de los estudiantes en contextos específicos.

Se apoya además que, el estrés es una constante en el ámbito académico de cualquier nivel educativo (Barraza, 2005; Maturana y Vargas, 2014; Moreno, Oliver y Aragonés, 1991), que está presente en muchos estudiantes y que no

siempre se le presta la suficiente atención a la relevancia de su intervención y especialmente de su prevención. También se está de acuerdo en que el estrés académico, es una variable que puede incidir en muchas ocasiones en el rendimiento escolar, el aprendizaje y los procesos cognitivos; de ahí que, es obvia la importancia de detectar el problema, evaluarlo y buscarle solución, pues ello favorecerá la permanencia y estabilidad de los alumnos en el ámbito educativo, así como su salud física y emocional.

Se recomienda realizar programas para la detección temprana del estrés y que los actores de las instituciones educativas se involucren para proporcionar a los estudiantes, herramientas o estrategias para evitar que lleguen a niveles más altos de estrés y se conviertan ya en trastornos mentales. Para Santrock (2006) algunas estrategias que pueden favorecer a los estudiantes universitarios ante el estrés son: considerar que es un reto que se puede superar; aprender a relajarse; buscar apoyo y consejo; desarrollar una visión optimista de lo que ocurre; y la existencia de redes de apoyo.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2018). *Los distintos tipos de estrés*. USA: Autor.
- Barraza, M. A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Dialnet*, 0 (4), 15-20.
- Barraza, M. A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129.
- Belkis A., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Scielo*, 7 (2), 163-178.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2009). *Manual de psicopatología*. Vol. II. España: McGraw Hill-Interamericana.
- Carranza, L. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en universitarios de la ciudad de Trujillo* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/>
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto

- año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.
- Daneri, F. (2012). *Biología del comportamiento. Psicobiología del estrés*. Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751.
- García, A. y Escalera, M. (2011). El estrés académico ¿una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior? *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 156-175.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Hermoza, D. (2015). *El estrés, aliado de la pobreza de Latinoamérica*. Perú: Grupo Banco Mundial.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2004). Muestreo y aleatoriedad. *Investigación del comportamiento* (pp 147-165). México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (2), 11-22.
- Maturana, H. y Vargas, A. (2014). El estrés escolar. *Revista Clínica Las Condes*, 26 (1), 34-41.
- Melgosa, J. (1995). *Nuevo estilo de vida. ¡Sin estrés!* Madrid: Safeliz.
- Moreno, B., Oliver, C. y Aragonés, A. (1991). "El burnout", una forma específica de estrés laboral". En G. Buena-Casal y V. Caballo (Comps.), *Manual de psicología clínica aplicada* (pp. 271-284). Madrid: Siglo XXI.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Mejora y ampliación de la atención de los trastornos mentales, neurológicos y por abuso de sustancias*. Suiza: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2014a). *Evaluación y manejo de condiciones específicamente relacionadas con el estrés. Módulo de la Guía de Intervención mhGAP*. USA: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2014b). *Resumen estadístico de México (2002 - presente)*. USA: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Temas de salud. Salud mental*. USA: Autor.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2013). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Peña, M. E., Bernal, M. L. I., Pérez, C. R., Ávila, L. R. y García, S. K. G. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Nure Investigación*, 15 (92), 1-8.
- Román, C. y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-8.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: McGraw-Hill.
- Secretaría de Salud de la Ciudad de México. (2017). *Programa de trabajo*. México: CDMX.
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (2018). *Grados de Marginación por Unidad Territorial*. Ciudad de México.
- Turner, R. & Marino, F. (1994). Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-212.
- Vallejo-Martín, M., Aja Valle, J. y Plaza Angulo, J. (2017). Estrés percibido en estudiantes universitarios. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 0 (9), 220-236.