

COLECCIÓN:
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN



Coordinadores de la Colección:
Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo uno:
**LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LA SALUD
MENTAL. MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN
COMO EXPERIENCIA COGNOSCENTE**

Coordinadores:

Arturo Barraza Macías
Alejandra Méndez Zúñiga



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

**LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LA SALUD MENTAL.
MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA
COGNOSCENTE**

Arturo Barraza Macías
REDIE – UPD – IUNAES

Alejandra Méndez Zúñiga
REDIE – UPD - IUNAES

Primera edición octubre de 2012

Editado en México

ISBN de la Colección: 978-607-9063-04-7

ISBN del tomo uno: 978-607-9063-05-4

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:

Instituto Universitario Anglo Español

Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR-IPN, Durango),

Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Colección: Experiencias de investigación: Puntos de encuentro con el campo de la educación.

Coordinadores de la Colección:

Miguel Navarro Rodríguez

Enrique Ortega Rocha

Tomo Uno: La violencia escolar y la salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente

Coordinadores del tomo uno:

Arturo Barraza Macías

Alejandra Méndez Zuñiga

Correctora de estilo:

Rosa de Lima Moreno Luna

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

INTRODUCCIÓN GENERAL DE LA COLECCIÓN

La colección: *Experiencias de investigación, puntos de encuentro con el campo de la educación*, representa un esfuerzo editorial de largo alcance, de tipo multidisciplinar que incorpora los esfuerzos colaborativos de los académicos de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), así como de otros importantes investigadores en el país, que se han incorporado a la tarea de documentar la confluencia específica entre determinadas experiencias de investigación y un campo particular de lo educativo.

Las experiencias de investigación señaladas, proceden del *III Coloquio Nacional ReDIE de Investigación Educativa*, llevado a cabo en la Ciudad de Durango, Dgo., del 23 al 24 de marzo del año 2012, dicha producción investigativa se muestra en tanto aportes de investigadores educativos consolidados en el país, muchos de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores y que fueron provenientes de más de veinte Estados de la República en el citado evento.

La colección está constituida por siete tomos, en los cuales se describen las intersecciones ya planteadas a la vez que se desarrollan importantes análisis y caracterizaciones teóricas, mismas que explican esa fusión de la sistematización empírica con la práctica profesional de lo educativo, *en los diversos contextos*: en el aula de clase, en la institución de enseñanza básica, de media superior o superior y *en distintos abordajes disciplinares*: considerando a sus agentes y/o sujetos, a los procesos involucrados, a las relaciones y dinámicas de gestión, a las prácticas de evaluación y finalmente a las voces y discursos generados sobre lo educativo.

Para ello, los coordinadores de cada uno de los tomos de la colección establecieron planteamientos analíticos que enmarcaron a las experiencias descritas en una tendencia de estudio definida que las incorpora al estado del campo, descubriendo sus articulaciones y ubicación dentro del mismo. Por lo anterior, en cada uno de los tomos de la Colección: *Experiencias de Investigación, puntos de encuentro con el campo de la educación*, se advierte un tratamiento conceptual y analítico de cada una de las indagaciones.

El tomo uno trata sobre *La violencia escolar y la salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente*, los coordinadores son el Dr. Arturo Barraza Macías y la Mtra. Alejandra Méndez Zúñiga ambos de la UPD/ IUNAES/ReDIE. En dicha obra son abordados temas de estudio como el Burnout, los problemas de salud mental y de violencia en la escuela, por ello el planteamiento de los coordinadores de que en lo educativo se involucran otras vertientes de vida que van más allá de lo cognitivo.

En el tomo dos: *Docentes: procesos de formación, trayectoria e identidad*, sus coordinadores la Dra. Laurencia Barraza Barraza, El Dr. Isidro Barraza Soto del CAM/ ReDIE y la Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y el Mtro. J. Francisco González Retana de la SEED/ ReDIE presentan el tratamiento de diversas investigaciones que involucran al docente como sujeto de estudio, se documentan sus procesos de formación, se analizan trayectorias y se da cuenta de la construcción de la identidad profesional del docente.

En el tomo tres: *Los procesos de enseñanza y aprendizaje; estudios en el ámbito de la educación media superior y superior*, las Dras. Dolores Gutiérrez Rico y Delia Inés Ceniceros Cázares de la UPD/ReDIE y el Mtro. Heriberto Monárrez de IUNAES/ReDIE respectivamente, establecen un marco introductorio en torno a dos campos de estudio en los cuales se inscriben las investigaciones presentadas en dicho tomo: el campo del *proceso enseñanza-aprendizaje* y el campo: *trabajo académico como proceso en la educación media superior y superior*. Con tal planteamiento se enuncian las características de los procesos y se sitúa al aprendizaje y a la enseñanza como objetos de indagación y de intervención.

El tomo cuatro: *Las TIC en la educación, un abordaje integrador*, sus coordinadores, los Dres. Miguel Navarro Rodríguez y Rubén Edel Navarro, de la UPD/ReDIE y de la *Universidad Veracruzana*, nos muestran la inserción en el estado del conocimiento de las investigaciones en TIC, destacando sus énfasis y tendencias así como los puntos de contacto de las líneas de indagación con la generación de nuevo conocimiento en el contexto nacional e internacional.

En el tomo cinco: *La gestión educativa*, sus coordinadores el **DR.** Miguel Navarro Rodríguez y el Mtro. Octavio González Vázquez, de la UPD/ReDIE y *El CAM*

Durango/ReDIE, desarrollan un amplio marco introductorio al campo y ubican a las investigaciones descritas en el tomo, en dos partes señaladas: *Dirección y liderazgo escolar y procesos, organización y colegiación*. Como plantean en la parte introductoria, la tendencia predominante de los estudios en gestión es consistente con la dirección, el liderazgo escolar, la evaluación y la planeación, a tono con las políticas de calidad que buscan la mejora y eficacia de la escuela, - desde la cabeza- ello en detrimento de la otra parte de la gestión, la parte de los procesos colectivos, de los sujetos, de la construcción de lo académico-pedagógico y la colegiación entre los profesores.

En el tomo seis: *La evaluación educativa*, sus coordinadores Mtros. José Germán Lozano Reyes y Octavio González Vázquez, del *CAM Durango/ ReDIE*, presentan a diversas investigaciones relacionadas con los procesos de evaluación, señalan las tendencias marcadas en dicho campo y privilegian el enfoque centrado en la mejora de las prácticas educativas, enmarcando a las investigaciones descritas en dicho enfoque.

Finalmente, en el tomo siete: *La formación docente y la innovación educativa. Ensayos para reflexionar y cambiar*. Sus coordinadores, los Dres. Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha, de *ReDIE/CIIDIR IPN Durango/IUNAES* y *ReDIE/ IUNAES* respectivamente, muestran en distintos ensayos temáticos aspectos fundamentales en el proceso de cambio de la práctica educativa, destacando las conexiones con la innovación y la reflexión que son iniciadas desde las instituciones en las que los sujetos están inmersos.

Este es el panorama de los contenidos generales de la colección, una temática vasta, compleja, pero a la vez fundamental en la comprensión del hecho educativo.

La ReDIE en tanto editor principal de esta colección, inicia una nueva etapa en su producción académica, dicha etapa es el corolario de un exitoso trayecto editorial que incluye la publicación de dos revistas electrónicas, de siete libros electrónicos y ahora presenta esta colección de siete tomos editados también en formato electrónico. Por ello agradecemos a las diversas instancias institucionales y universitarias coeditoras, al Instituto Universitario Anglo español (IUNAES), al Centro

de Actualización del Magisterio (CAM), a la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a la Universidad Veracruzana y al Cuerpo Académico Entornos Innovadores de Aprendizaje, quienes colaboraron en el tomo cuatro de la colección, hacemos extensivo este agradecimiento, al trabajo académico de los y las coordinadores en cada uno de los siete tomos de esta colección, enhorabuena por este magnífico logro colectivo.

Atentamente:

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

Dr. Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de la Colección: *Experiencias de Investigación, puntos de encuentro con el campo de la educación*

Durango, Dgo. Septiembre de 2012

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL DE LA COLECCIÓN	4
ÍNDICE	8
PRÓLOGO	10
INTRODUCCIÓN	12
PRIMERA PARTE	14
ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR	
CAPÍTULO I	18
Bullying en la Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”; una escuela formadora de formadores <i>Miguel Ángel Estrada Gómez</i>	
CAPÍTULO II	34
Problemas de indisciplina en el ambiente escolar del bachillerato universitario <i>Gustavo Martínez González y Jesús Villa Valenzuela</i>	
CAPÍTULO III	47
El maltrato durante la formación universitaria en el área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la UAN. La percepción de los estudiantes <i>Bernabé Ríos Nava y José Ramón Olivo Estrada</i>	
CAPÍTULO IV	57
Relación entre el Clima Familiar y la Violencia Escolar de estudiantes que presentan o no conductas violentas en la escuela. <i>Ángel Alberto Valdés Cuervo, Maricela Urías Murrieta y Heriberto Burgos Zazueta</i>	
SEGUNDA PARTE	68
ESTUDIOS SOBRE SALUD MENTAL	
CAPÍTULO V	72
El Síndrome de Burnout en estudiantes de psicología durante una semana de festejos. Un estudio exploratorio. <i>Arturo Barraza Macías</i>	
CAPÍTULO VI	84
Estresores Académicos y Género. Un estudio exploratorio de su relación, en alumnos de licenciatura. <i>Arturo Barraza Macías y René Antuna Contreras</i>	

CAPÍTULO VII

97

Prevalencia de los Síntomas de Estrés, en alumnos de educación media superior, y su relación con tres variables sociodemográficas

Arturo Barraza Macías y Minerva Elena Barba Morán

PRÓLOGO

La violencia escolar y la salud mental son temas de gran importancia en la actualidad; se observa cada vez con mayor frecuencia cómo en las instituciones educativas se presenta una violencia silenciosa donde los pares se agreden unos a otros, se hacen daño física y psicológicamente. Esta clase de violencia no solo se está presentando en la educación básica sino en la educación superior lo cual nos lleva a estudiar más a fondo este aspecto que hasta hace un tiempo no era visualizado y/o se dejaba a un lado.

En este libro los diferentes autores, preocupados por una mismas temáticas, o relacionadas entre sí, permiten ver cómo han realizado diversas investigaciones para presentar lo que sucede en la educación en este rubro, y cómo es que puede afectar la salud mental.

Se ha encontrado en el capítulo I una mirada del Bullying como un fenómeno que presenta cada vez más y que afecta a los estudiantes en cualquier nivel educativo en diferentes contextos y que desafortunadamente no causa solo bajo rendimiento o desmotivación escolar sino situaciones extremas como el suicidio. Posteriormente capítulo 2, se encuentra cómo, a pesar de que uno de los objetivos en las instituciones educativas es construir un ambiente favorable para la formación de los educandos, desafortunadamente con frecuencia se presentan actos de indisciplina y violencia que afectan el ambiente dentro de la institución educativa, en este caso específicamente en el bachillerato. Otro proceso investigativo se ve presente en el capítulo 3, realizando un acercamiento al estudio del maltrato en estudiantes universitarios durante su formación profesional, los cuales se han presentado en otros momentos pero que ahora llaman la atención porque se han presentado en mayor porcentaje en estudiantes de la salud, específicamente en medicina, quedando involucrados estudiantes-docente-estudiante-estudiante. También se encuentra en el capítulo 4 de este libro una investigación que permite entender cómo la familia también puede tener un papel significativo en la presencia de conductas violentas en la escuela y se reafirma que la familia es un factor clave

que induce la conducta violenta entre los adolescentes, principalmente en los varones.

Del mismo modo, en el capítulo 5 se presenta el interés por establecer cuál es el perfil descriptivo del síndrome de Burnout en estudiantes universitarios de licenciatura durante la semana de festejos institucionales; se pudo establecer que no hay presencia del síndrome de Burnout. Se pone de manifiesto, en este libro, en el capítulo 6, una investigación sobre la identificación de los estresores académicos con mayor o menor presencia entre los alumnos de licenciatura y se trata de establecer si se encuentra relación entre la frecuencia con la que se presentan. En los resultados se pudo afirmar los estresores que se presentan con mayor frecuencia corresponden a un locus de control externo y los que se presentan con menor frecuencia sería un locus de control interno. Además se permitió establecer que la variable género no influye en los estresores académicos que se indagaron.

Finalmente en el capítulo 7, se encontró un marcado interés por determinar el porcentaje de los alumnos de media superior que presenten estrés, e identificar los síntomas del estrés que se presentan con mayor o menor frecuencia en los alumnos de educación media y superior se encontró que existe un porcentaje alto de estrés académico en dichos estudiantes presentándose múltiples síntomas como dolor de cuello, sudor en las palmas entre otros. Y con menor frecuencia tics nerviosos y fumar. La variable género es la que más influye y la que menos influye es el semestre que cursa.

Para concluir no me queda más que felicitar a los autores de cada uno de los capítulos de este libro, felicito también al coordinador por su iniciativa y por brindar la posibilidad de que las personas que están interesados en este tema puedan estudiar cada capítulo, lo divulgue en la comunidad educativa y establezca contacto con los autores para construir redes de conocimiento. Nos invita además a ser más conscientes de las problemáticas de violencia escolar que vivimos en la cotidianidad y de su influencia en la salud mental. Desde este momento se abre un espacio para la reflexión y la invitación a seguir investigando en estos temas y en otros de interés.

Diana Alejandra Malo Salavarría

Psicóloga (Colombia)

INTRODUCCIÓN

El desarrollo vertiginoso de la psicología en el siglo XX influyó de manera decisiva para que la educación fuera vista como una experiencia cognoscente donde el alumno construye aprendizajes a través de ciertos procesos cognitivos y el docente actúa como un mediador.

Esta visión de la educación se puede considerar restringida ya que, dicha centración, ha provocado que los docentes e investigadores olviden el carácter multidimensional de esta experiencia. En el aula, y en la escuela como institución, no solo se comparten conocimientos y no solo se interactúa para su construcción. Los procesos personales son también afectivos, emocionales, motivacionales, autorreferenciales, actitudinales, etc., y las interacciones personales tienen también otras funciones como son la socialización, la negociación, la cohesión, la cooperación, etc.

Bajo esta premisa es que adquiere relevancia el estudio de otras variables presentes en la experiencia educativa, como es el caso de la violencia escolar, como fenómeno centralmente relacional, y la salud mental, como fenómeno esencialmente personal. Estos dos tipos de variables son abordadas en el presente libro que, para su presentación, fue dividido en dos partes:

En la primera parte, denominada problemas de violencia escolar, se presentan cuatro investigaciones: a) en el capítulo uno Miguel Ángel Estrada Gómez aborda el estudio del *Bullying en la Normal Rural "J. Gpe. Aguilera"; una escuela formadora de formadores*, b) en el segundo capítulo Gustavo Martínez González y Jesús Villa

Valenzuela abordan el estudio de los *Problemas de indisciplina en el ambiente escolar del bachillerato universitario*, c) en el tercer capítulo Bernabé Ríos Nava y José Ramón Olivo Estrada abordan *El maltrato durante la formación universitaria en el área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la UAN*. (desde) *La percepción de los estudiantes*, y d) en el capítulo cuarto Ángel Alberto Valdés Cuervo, Maricela Urías Murrieta y Heriberto Burgos Zazueta abordan el estudio de la *Relación entre el Clima Familiar y la Violencia Escolar de estudiantes que presentan o no conductas violentas en la escuela*.

En la segunda parte, denominada problemas de salud mental, se presentan tres investigaciones: a) en el capítulo cinco Arturo Barraza Macías aborda *El Síndrome de Burnout en estudiantes de psicología durante una semana de festejos*. (mediante) *Un estudio exploratorio*, b) en el capítulo seis Arturo Barraza Macías y René Antuna Contreras abordan los *Estresores Académicos y Género*. (mediante) *Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura*, y c) en el capítulo siete Arturo Barraza Macías y Minerva Elena Barba Morán abordan el estudio de la *Prevalencia de los Síntomas de Estrés, en alumnos de educación media superior, y su relación con tres variables sociodemográficas*.

PRIMERA PARTE PROBLEMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR

En esta primera aproximación al campo de estudio de la violencia escolar interesa resaltar que, aun cuando la generación de conocimiento sobre violencia escolar no es un tema nuevo -desde la década de los 50 se inicia en Estados Unidos y Dan Olweus continúa con mayor sistematización a partir de los 70 en Suecia y Escandinavia-, es un campo en pleno proceso de construcción; ello se evidencia por el empleo indistinto de términos para designar este fenómeno: agresión, indisciplina, conducta disruptiva, maltrato, violencia, bullying, entre otros para aludir a conductas agresivas, caracterizadas por el uso de medios coercitivos para hacer daño y satisfacer los intereses propios, que se producen en los ámbitos educativos dirigidos hacia cualquier miembro de la comunidad, dependencia u objeto (Ramos, 2008).

En los últimos años, ha tenido mayor aceptación el término bullying para designar la forma específica de persecución física y/o psicológica entre pares, que se caracteriza por ser repetitiva e intencional (Olweus, 1999) y que acontece en los espacios educativos. Actualmente este tipo de violencia está siendo objeto de mayor indagación en los diferentes niveles educativos.

En cuanto a las teorías para explicar el origen de la violencia, básicamente se están considerando dos líneas teóricas (Ramos, 2008): *a) activas e innatistas* tales como el psicoanálisis, la genética, de la personalidad, de la frustración y los estudios etológicos, entre otras las cuales coinciden en la concepción de que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona; y *b) reactivas o ambientales*, que conciben al medio ambiente que rodea a la persona como la

génesis de la agresión y consideran que esta es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto; en esta línea se encuentran las teorías referidas al aprendizaje social, la interacción social, las sociológicas y las ecológicas.

Sobre los principales ámbitos y problemas identificados en esta primera aproximación al campo de estudio sobre violencia escolar se pueden referir los siguientes:

a). Características de los sujetos: víctimas y victimarios de violencia escolar.

Los principales sujetos motivo de indagación que se reconoce están involucrados en situaciones de las distintas modalidades de violencia escolar, se encuentran en primer lugar los alumnos y después los profesores novatos.

Los estudios sobre las características de los alumnos, son los que más se han generado en el tema de violencia escolar (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Schawart, Doge, Pettit y Bates, 1997, en Díaz-Aguado, 2005). Entre las características de los alumnos que frecuentemente acosan a sus compañeros se encuentran: que viven inmersos en una situación social poco favorable, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relación negativa con adultos, y bajo rendimiento escolar, entre otras. En cuanto a la situación de las víctimas (Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Soane, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y otros, 1996; Schawart, Doge, Pettit y Bates, 1997; Smit y otros, 2004, en Díaz-Aguado, 2005), se encuentra que tienen escasa asertividad, situación social de aislamiento, dificultad de comunicación, e impopularidad, entre otras.

Los profesores que son acosados, principalmente son novatos y de nivel secundaria (Terry, 1998 en Día-Aguado, 2005).

b). El contexto social como generador de violencia escolar. De manera general, la mayoría de los estudios sobre violencia escolar en esta línea, aluden su génesis al contexto sociocultural actual, en cuanto a las formas de comunicación y relación en los ámbitos culturales, familiares y entre pares; a la masificación de los medios tecnológicos de comunicación; pero principalmente se viene indagando la influencia de las relaciones familiares en la violencia escolar desde un enfoque ecológico.

Desde esta perspectiva, se indaga la influencia de la comunicación familiar y la valoración parental de la escuela en las conductas violentas, principalmente de los adolescentes en el ámbito escolar (Cava, Musitu y Murguá, 2006).

c). El currículo oculto como fuente de violencia escolar. En esta línea de investigación se encuentra que la escuela tradicional tiene mayores condiciones de riesgo asociadas al currículo oculto (Díaz-Aguado, 2005) debido a que tiene la tendencia a minimizar el problema y no actúa sobre el problema; si lo hace, adolece de un tratamiento adecuado y generalmente lo trata como problema de indisciplina, aplicando el reglamento.

d). Impacto de la violencia escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y propuestas de programas de prevención. La mayoría de los estudios sobre violencia escolar, inician aludiendo las repercusiones que tiene este fenómeno en los procesos de enseñanza aprendizaje en cuanto a que se abandonan los objetivos de enseñanza y de formación humana por centrarse en los problemas de disciplina, además de que desmoraliza y desmotiva

laboralmente al profesorado (Trianes, Sanchez y Muñoz, 2001, en Ramos, 2008).

Cabe incluir que, ante la problemática de violencia escolar, se propone una variedad de programas -principalmente a nivel preventivo- y, algunos de ellos (Olweus, 1991, en Díaz-Aguado, 2005) muestran disminución del acoso a través de la mejoría del clima social y la disminución de comportamientos antisociales.

En esta primera aproximación al campo de estudio de violencia escolar, se puede concluir que existe una generación importante de evidencia empírica sobre la temática, pero se percibe una endeble construcción teórica aunque también se reconoce que es una línea de investigación que está en crecimiento, principalmente desde un abordaje ecológico.

Referencias

- Cava M. J., Musitu G. & Murguá S. (2006). Familia y violencia escolar. El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Revista electrónica psicothema*, 18(3): 367-373.
En www.Psicothema.com/psicothema.asp?_dialnet.unirioja.es
- Del Barco, L., Felipe, E., Gómez T. & López V. (2011). Acoso escolar en la comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006).
- Díaz Aguado M. J. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Madrid, España. *Revista Iberoamericana de educación*, 37: 17-47.
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. (3ra. Ed.). Madrid: Morata.
- Ramos Corpus, M.J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. España, tesis doctoral. En www.observatorioperu.com/.../...

BULLYING EN LA NORMAL RURAL” J. GPE AGUILERA”; UNA ESCUELA FORMADORA DE FORMADORES

Miguel Ángel Estrada Gómez
Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”

Resumen

El bullying es un fenómeno de la vida actual que está afectando seriamente a estudiantes de todos los niveles educativos en el mundo entero, como causa de éste se han presentado no sólo situaciones de bajo rendimiento escolar, sino otras más graves como el suicidio de estudiantes. El objetivo general de la presente investigación fue determinar en qué medida se presenta el bullying en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”. Se utilizó un paradigma cuantitativo, la investigación se caracterizó como: no experimental, descriptiva-correlacional y transversal. La información se recopiló a través de la técnica de encuesta y el instrumento utilizado fue el cuestionario. Una vez aplicada la metodología y analizados los datos se desprendió que la forma más común en que acontece el bullying es mediante agresiones verbales, ya que el 72.26% mencionan haber sido llamados por un apodo y 78.72% haber observado que un compañero es imitado de manera burlesca. La medida en que se presenta el fenómeno del bullying en la Escuela Normal “J. Gpe. Aguilera” es de 36.66%.

Palabras clave: bullying, nivel superior, agresión verbal.

Introducción

Hoy en día la sociedad se encuentra inmersa en una problemática de violencia muy fuerte, que está afectando la educación, sin distinción de nivel, ya que acontece tanto en el nivel básico como en el profesional, y se le denomina bullying o acoso escolar. Este fenómeno va más allá de una simple agresión, es un conjunto de agresiones que se realizan por un alumno de manera continua, por un periodo de tiempo, hacia otro alumno con menor fuerza o edad. La gran parte de las investigaciones se han

realizado en nivel básico, principalmente en primaria y secundaria, pocas en nivel medio superior, se desconoce si a la fecha se ha realizado algún estudio en nivel superior. Derivado de ello y de observar que en nivel profesional se dan algunos tipos de violencia se decide realizar la presente investigación.

En educación superior: Universidad, Tecnológico, Escuelas Formadoras de Docentes, etc., las agresiones se encuentran presentes dentro de la institución y fuera de ésta, ya sean verbales, psicológicas o físicas.

Guerrero (2010), especialista en psicoterapia psicoanalítica del Instituto Politécnico Nacional, en comunicado de prensa expuso el artículo denominado: “El bullying es una violencia silenciosa que puede ocasionar suicidios en jóvenes y niños”, Guerrero menciona que para que exista el bullying es necesaria la presencia de tres personajes: el agresor, la víctima y los observadores.

La presente investigación se realizó en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”, una institución de educación superior formadora de docentes, ubicada en el Municipio de Canatlán, Dgo., donde me desempeñé como docente, permaneciendo 5 a 6 horas diarias, ya sea frente a grupo, como tutor, o desempeñando otro tipo de actividades que me encomiendan. Esta situación me ha permitido observar cierto tipo de conductas que suceden hacia el interior de la escuela y de ahí nace la motivación para realizar este trabajo.

Empíricamente se puede decir que quienes juegan más tiempo el papel de víctimas son los alumnos de primeros semestres, llamados “pelones”, desde que ingresan a la Escuela Normal son objeto de una novatada por los alumnos de los otros semestres.

Para el caso de este estudio en particular, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿En qué medida se presenta el bullying en la Escuela Normal Rural J. Gpe. Aguilera?

¿Qué tipo de conducta de bullying se presenta con mayor frecuencia?

¿Qué tipo de conducta de bullying se presenta con menor frecuencia?

¿Cuál semestre está más afectado por el bullying?

¿Cuál de los actores del bullying tiene mayor presencia?

En México, es común escuchar en las noticias y ver en medios de comunicación impresos, encabezados como: bullying tema recurrente en las escuelas, el año pasado (2010) en el Distrito Federal acontecieron 190 suicidios por causa de bullying; protección ciudadana inicia pláticas en escuelas para prevenir el bullying; 7 de cada 10 niños sufren bullying, etc.

En la Escuela Normal “J. Guadalupe Aguilera”, las agresiones son una actividad cotidiana, y se ven de manera normal por parte de alumnos, trabajadores y docentes de la Institución, más no se sabe qué número de alumnos son agredidos, ni en qué medida, ni las causas de tales conductas.

Derivado de lo anterior y aunado a la experiencia empírica del investigador, se plantean como objetivos del presente trabajo los siguientes:

1. Determinar en qué medida se presenta el bullying en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”.

2. Determinar qué tipo de conducta de bullying se presenta con mayor frecuencia.
3. Determinar qué tipo de conducta de bullying se presenta con menor frecuencia.
4. Identificar cuál semestre está más afectado por el bullying.
5. Conocer cuál de los actores del bullying tiene mayor presencia.

Revisión de literatura

Existen ciertos conceptos que son confundidos con el bullying, así como los elementos que integran a cada uno de ellos, con la finalidad que quede definido el tema de estudio se exponen estos conceptos.

Violencia

Es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres, se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión *física*, ya que puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas. Generalmente, se considera violenta la persona irrazonable, que se niega a dialogar y se obstina en actuar pese a quien pese.

Violencia escolar

El diccionario electrónico wikipedia (2011) define la **violencia escolar** como la acción u omisión intencionadamente dañina llevada a cabo entre integrantes de la comunidad educativa (alumnos, profesores, etc.) y surge en los espacios físicos de escuelas, o lugares relacionados con esta (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares).

Bullying o acoso

Olweus (2006) lo define como acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, y considera que una acción tal se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona. La agresión puede ser obra de un solo individuo o un grupo, en cualquier caso, para poder hablar de bullying debe existir desequilibrio de fuerzas (relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, en cierta medida inerte ante el alumno o los alumnos que lo acosan.

De la definición de Olweus (2006) se desprende que para presentarse el bullying es necesario que:

- La agresión y/o ataque sea entre compañeros de manera intencionada.
- Exista desequilibrio de poder o fuerza.
- Que la agresión y/o ataque sea en forma continua y por un periodo de tiempo.

- Por último, que la víctima sienta temor y sea incapaz de defenderse.

Perspectivas teóricas acerca de la agresividad

Ubillos, Gissi y Betancourt (2000) mencionan diversas teorías relacionadas con la agresividad, rescatando sus elementos más importantes con el fin de determinar qué factores provocan el comportamiento agresivo de algunos de los estudiantes de la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”.

Teorías del Aprendizaje Social.- Bandura hace hincapié que el entorno tiene un factor importante en la adquisición, expresión y mantenimiento de la agresividad, sostiene que la agresividad generalmente se aprende. Los individuos observando o imitando hacen suyo algún comportamiento, positivo o negativo para la sociedad, dentro de los negativos es el ser agresivo, también adquieren conocimientos de cuándo es justificado este comportamiento, a quién agredir y dónde y cuándo agredir. La perspectiva de esta teoría sustenta que la agresividad de una persona es causa de sus experiencias y en ocasiones de lo que espera recibir por este comportamiento.

Teoría del control psicológico.- El hecho de que se esté perdiendo el poder o control, y no tener las habilidades para controlar el comportamiento de hijos, compañeros, etc., por medio de las formas más aceptadas por la sociedad, lleva a utilizar la violencia o abuso físico.

Condicionantes sociales de la agresividad

Las teorías citadas anteriormente no son los únicos elementos para saber dónde surge el comportamiento agresivo de los individuos, también hay determinantes sociales que pueden ser causa de la agresividad o de que esta aumente.

La agresión como control.- Se tiene la creencia que la mayoría de los seres humanos utilizará la violencia física si otros métodos de control fallan, aunado a que esta puede ser vista como último recurso. La teoría del control psicológico menciona que quienes son víctimas de violencia, buscan ganar poder para poder liberarse de las agresiones, estas acciones generalmente desencadenan actos violentos.

Exposición a la violencia en los medios de comunicación.- Bandura, Ross y Ross (1963, en Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002) han comprobado que al exponerse a individuos a la violencia en los medios de comunicación, estos aprenden nuevas formas de agredir, y pueden poner en práctica tales comportamientos.

Tipos de violencia

Johan Galtung (2003), clasifica la violencia en tres tipos:

Violencia directa: Llevada a cabo por un individuo de manera intencional en contra de otro individuo quien sufre un daño físico o mental. Este tipo de violencia es común que se presente cuando alguien cree tener poder sobre otro, y generalmente

existe relación asimétrica.

Violencia estructural: Aquí no hay un emisor o una persona específica que haya perpetrado el acto de violencia. Este tipo de violencia se subdivide en: *interna*, que surge de la personalidad que se ha forjado desde pequeño, y *externa*, *aquella* que se origina de la estructura social, puede ser entre seres humanos o sociedades.

Violencia cultural: Es cuando aspectos de la cultura (ideología, educación, etc.) causan daño a la sociedad. Vgr., el aceptar la violencia para defender la fe, como ha sido la realización de guerras santas, o cuando el Estado permite la aplicación de la violencia como medio de control.

La violencia directa tiene más relación con los elementos del bullying, pero se diferencia de este porque no ocurre de manera continua, ni por periodo de tiempo y tampoco se lleva a entre pares, la violencia directa se puede presentar entre sujetos que no tienen ningún tipo de relación y hasta desconocidos.

Modalidades de Violencia escolar

Se sabe que ésta se presenta de varias formas, siendo principalmente las siguientes: profesor contra el alumno; alumno contra el profesor, y entre compañeros, que es la que nos ocupa por ser la que se relaciona con el tema de investigación.

Sanmartín (2006) sugiere otra clasificación dentro de la anterior, basándose en la clase del daño que causa y sobresalen dos tipos que son: la física y la emocional. Vgr., la primera puede ser una riña entre alumnos dentro de la institución. La emocional se presenta mediante insultos o amenazas.

A diferencia del bullying, la violencia escolar, aunque ésta se presente de

manera diaria, los actores van cambiando y quien el día de hoy jugó el papel de víctima, el día de mañana puede convertirse en agresor o viceversa.

Tipos de Bullying

El bullying se presenta de varias maneras, William Voors (2000) menciona que el bullying comprende una gama muy diversa de conductas que pueden clasificarse en tres categorías:

Físico: las formas más habituales de acoso físico son las patadas, los empujones, los golpes con manos, etc. Conforme los individuos crecen, las agresiones son más violentas, comienzan a presentarse aquellas que agregan el elemento sexual: las niñas más desarrolladas empiezan a ser víctimas de tocamientos no deseados.

Verbal: La manera en que se presenta es mediante amenazas verbales, los insultos, las burlas crueles acerca de la indumentaria, del aspecto físico, etc.

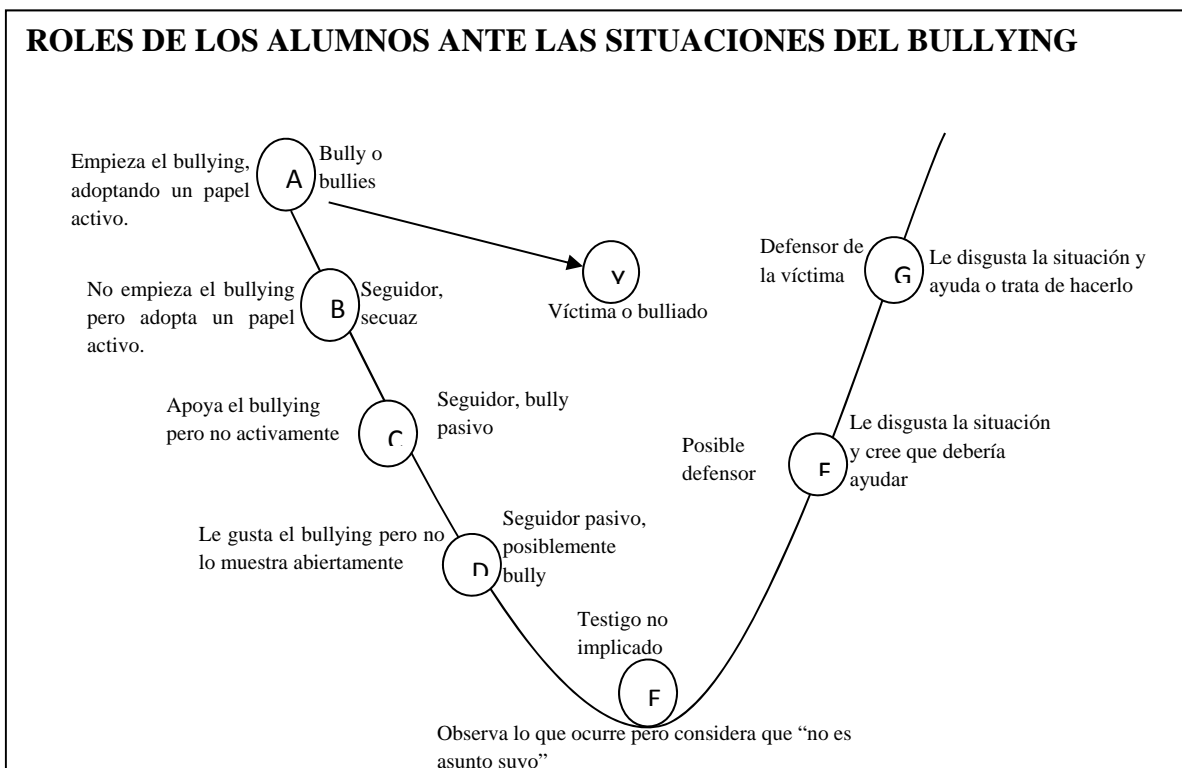
Relacional: consiste en el “ostracismo”, es decir, la exclusión de quien no encaja en nuestros modelos. La exclusión entre jóvenes no es más que una arbitrariedad cruel. Un joven puede verse discriminado por su aspecto, su manera de actuar, etc.

Actores del bullying y sus características

La mayoría de los investigadores y escritores del bullying, consideran que únicamente son tres los partícipes en éste:

- Agresor.
- Víctima.
- Observador.

Dan Olweus (2001), plasma los roles de alumnos y adultos (profesores, prefectos, etc.), ante el bullying y se observa claramente que no se limita a tres actores, sino que plasma ocho, que se verán en el siguiente diagrama, así como la función que desarrollan ante el bullying.



Estrategia metodológica

Derivado de las preguntas de investigación, el presente estudio está basado en el enfoque cuantitativo y, a partir de varias teorías de las cuales se derivan ciertos

supuestos, se hace un comparativo de estos con la realidad social, buscando dar respuesta a las preguntas.

La investigación se caracteriza como no experimental, descriptiva-correlacional y transversal.

La técnica utilizada en la presente investigación fue la encuesta. Menciona López Romo (1998) que la encuesta es una herramienta esencial para el estudio de las relaciones sociales; Briones (2002) manifiesta, que la encuesta se usa en numerosas investigaciones en los campos de la sociología, la psicología, la demografía y la educación, en parte porque la información que se puede recoger a través de ella es muy variada.

El cuestionario fue el instrumento utilizado en la investigación, con el objetivo de recabar la información necesaria, por ser el instrumento recomendado en las investigaciones de corte cuantitativo. Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que el cuestionario generalmente está asociado a enfoques de investigación típicamente cuantitativos, con este instrumento se pretende explorar ideas, creencias y opiniones de los participantes.

Descripción del CEBU (Cuestionario de Exploración del Bullying)

El cuestionario CEBU se diseñó ex profeso para realizar esta investigación, contiene 70 ítems, todos con un formato de respuesta de escalamiento tipo Lickert de cuatro valores numéricos del 1 al 5 donde el uno es nunca, dos casi nunca, tres con frecuencia, cuatro casi siempre y cinco siempre.

El CEBU se estructuró en tres partes de acuerdo a los actores principales del bullying: bulliado (víctima), contemplando veinticuatro ítems (1 al 24), bullie o bully (agresor), con veinticuatro ítems (25 al 48), y observador, comprendiendo veintidós ítems (49 al 70).

Objetivo: El presente instrumento se elaboró con el fin de explorar con qué frecuencia se presenta el bullying en alumnos de nivel superior.

Propiedades Psicométricas: a) Validez: para asegurar la validez del contenido, se realizó una consulta a tres expertos a quienes se les proporcionó la información necesaria a fin de que tuvieran elementos para emitir sus observaciones con respecto al instrumento; b) Confiabilidad: el instrumento se sometió a una prueba piloto para determinar su confiabilidad. El piloteo se realizó con 30 alumnos con características similares a los integrantes de la población elegida para el estudio. El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, que requiere de una sola aplicación y permite evaluar la consistencia interna del instrumento (Hernández et al., 2006). Se registró un nivel de confiabilidad de .933 con el Programa PASW Statistics 18.

Resultados

En los siguientes párrafos se analiza separadamente cada uno de los actores de la variable bullying.

En el caso de las víctimas 72.26%, manifiesta haber sido llamado por un apodo, por lo que queda de manifiesto que las víctimas perciben que el tipo de agresión más común es la verbal.

Lo anterior concuerda con lo encontrado por Castillo y Pacheco (2008), en su investigación: "Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria, en la Ciudad de Mérida, Yucatán". Los abusos verbales representaron índices más elevados, el 53.4% de los alumnos ha sido víctimas de maledicencias, 52.8% de apodos ofensivos y 48.8% de insultos.

Siguiendo con el agresor, se detecta que 66.61% manifiesta haber llamado a alguien por un apodo; el porcentaje que se presenta disminuye un poco comparado con lo que manifestaron las víctimas, pero hay concordancia al manifestar ambos que la agresión verbal es la acción más común por la cual se hace presente el bullying.

Voors (2000) menciona que los agresores del acoso verbal tienden a quedar impunes por sus acciones, pues este tipo de acoso es el más rápido en su ejecución y en ocasiones acontece de maneras muy sutiles.

Los observadores reportan muchas más situaciones de bullying que los otros dos actores: 54.68% manifiesta que ha observado insultos a un compañero; 63.95% reportan críticas; 58.96% prohibiciones a integrarse en actividades grupales; y 78.72% observar que algún compañero es imitado de manera burlesca.

En la clasificación de las modalidades del bullying propuesta por Piñiel y Oñate (2007), la imitación de manera burlesca, así como el uso de apodos lo ubican dentro del hostigamiento, y manifiestan que esta modalidad es de las que se presenta con mayor incidencia con un 20.9%, solo le antecede el bloqueo social con 29.3 %.

Por lo anterior, se puede suponer que las víctimas no reportan todo lo que sucede, por el temor de ser agredidos de peor manera por los agresores, y en el

caso de estos últimos, se puede inferir que estos tampoco lo hacen para poder seguir abusando de su(s) víctima(s) y no ser reprendido por alguna autoridad educativa.

Los resultados citados, muestran la misma tendencia que la investigación realizada en Nicaragua por Rosario del Rey y Rosario Ortega (2008), denominada “Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia”, ya que los resultados vertidos en la tesis citada son los siguientes, 65% de los participantes de un total de 2813 son observadores, 12.4% víctimas, 10.9% agresores y 11.7% agresor victimizado.

Los datos obtenidos se analizaron en función del semestre que cursaban los alumnos y se obtuvieron los siguientes resultados: en segundo semestre el bullying se presenta en 33.87%, en cuarto semestre en 39.42% y en sexto semestre en 36.69%.

Para finalizar y dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿en qué medida se practica el Bullying en la Escuela Normal Rural J. Gpe. Aguilera? se calculó la media general de todos los cuestionarios aplicados a la muestra y el resultado demuestra que la medida en que se presenta el bullying en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera” es 36.66%.

Lo anterior resulta preocupante, pues el porcentaje es más alto que en la educación primaria, en comunicado de prensa del 16 de abril de 2011 en la Cd. de México, D.F., la Comisión Nacional de los Derechos Humanos afirma que en primaria 3 de cada 10 alumnos sufren bullying.

Conclusiones

La medida en que se presenta el bullying en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera” es 36.66%.

El tipo de conducta del bullying que se presenta con mayor frecuencia es “llamar a alguien por apodo”, con 60.81%.

El tipo de conducta del bullying se presenta con menor frecuencia es “que a alguien se le robe algo”, con 17.46%.

El semestre más afectado por el bullying es 4º semestre, con 39.42%.

El observador es el actor que tiene mayor presencia respecto al fenómeno del bullying en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”.

En general las agresiones de tipo verbal son las conductas que tienen mayor presencia en los actores del bullying denominados víctimas y agresores.

Referencias

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Composición electrónica: ARFO Editores.

Castillo Rocha, C. y Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria, en la Ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista electrónica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. XIII, 38, 825-842 Recuperado 5 de septiembre de 2010, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART38006>.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Universidad de

- Almería, 8 (001), 39-50. Recuperado 20 de julio de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56080104.pdf>.
- Galtung, J. (2003). *Tras la violencia 3R: reconstrucción reconciliación, resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratz.
- Guerrero, D. (2010). El bullying es una violencia silenciosa que puede ocasionar suicidios en jóvenes y niños, en comunicado de prensa del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Recuperado 21 de julio de 2010, de http://www.ipn.mx/wps/wcm/connect/41E7070042621A38ACD6BE01FA674B4/CF_120_EL_BULLYING_ES_UNA_VIOLE.PDF?M=D=AJPERES&CACHEID=41e7070042621a38acd6be01fa674b46
- López Romo, H. (1998). *Metodología de encuesta. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: CNCA.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*, Research, Bergen, Centre for Health Promotion.
- Olweus, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). España: Editorial Ariel, S. A.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar, violencia y acoso psicológico contra los niños* (edición en lengua castellana). Barcelona, España: Ediciones Ceac.
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sanmartín, J. (2006). Violencia escolar. Concepto y tipos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp 21 – 32). España: Editorial Ariel, S. A.
- Ubillos, S., Gissi, J. y Betancourt, H. (2000). Factores psicosociales de la violencia. En O. Vilches (Ed.), *Violencia en la cultura: riesgos y estrategias de intervención* (pp 145-172). Chile: Ed. Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Voors, W. (2000). *Bullying, el acoso escolar*. Barcelona, España: Editorial Oniro, S.A.
- Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002). *Psicología social*. México: Thomson Editores, S.A. de C.V.

CAPÍTULO DOS

PROBLEMAS DE INDISCIPLINA EN EL AMBIENTE ESCOLAR DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Gustavo Martínez González
Jesús Villa Valenzuela
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Todo centro educativo se caracteriza por poseer un ambiente escolar integrado por el conjunto de condiciones o elementos relacionados con la ubicación, la infraestructura, equipos y mobiliario; sistema normativo, de servicios, de recursos humanos, y clima escolar. Como tal, se construye de manera cotidiana por los sujetos que forman parte del centro. De ahí que el buen o mal ambiente de las escuelas mucho dependa de ellos, salvo los casos fortuitos derivados de la naturaleza (terremotos, sistema pluvial, etc.). Aun cuando las políticas educativas orientan a la construcción de un ambiente favorable para la formación de los educandos, los centros escolares a menudo son presa constante de actos de indisciplina y violencia, obstaculizando las pretensiones formales. Debido a tal padecimiento, de una amplia investigación sobre *problemas de indisciplina y de violencia interpersonal en el Bachillerato*, en esta ponencia solo se exponen los hallazgos relacionados con la expresión de los problemas de indisciplina en el ambiente de centro y de clase, mismos que dan respuesta a la interrogante *¿cómo se manifiestan los problemas de indisciplina entre estudiantes del bachillerato en el ambiente del centro escolar?*

Palabras clave: indisciplina, actos de indisciplina

Los problemas de indisciplina entre estudiantes

La indisciplina es un problema añejo que se ha arraigado en los centros escolares. Su definición ha sido una tarea nada sencilla y se ha asociado a comportamientos, como: “mala conducta”, (Levinson, 1968); “incivildades” (Debarbieux, 2003); “trasgresión” (Velázquez (2003), “conductas antisociales” (Moreno 1992); “comportamiento contra las normas” (Ortega 2001), así como “Disruptividad y “violencia”

No obstante la importancia de las aportaciones teóricas, en los centros escolares aún no queda claro qué actos deben ser o pueden ser considerados como indisciplina- además, habría que señalar que esta es una temática escasamente investigada de manera central, al menos en nuestro país y en los países latinoamericanos-. Mientras que para algunos miembros del profesorado, los actos de indisciplina suelen ser sólo parte de la vida diaria del centro o manifestaciones comunes de la adolescencia, para otros son comportamientos que hacen imposible su labor dentro del aula.

Dentro del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) el fenómeno de la indisciplina es un problema arraigado y complejo. Aun cuando la mayoría de las preparatorias cuenta con un reglamento escolar para controlar los comportamientos de los estudiantes una cantidad considerable de profesores, a menudo, exponen situaciones de esta naturaleza, tanto en eventos formativos como en charlas informales entre sí y entre maestros y autoridades pedagógicas de otros planteles.

En sus expresiones, los maestros tienden a señalarlos como problemas vivenciados principalmente en el aula y observados en otros espacios tanto del plantel como en sus alrededores. Dentro del aula, son indisciplinados, señalan los maestros: “porque llegan tarde”, “no traen la tarea”, “hacen actividades ajenas a clase, gritan”, “rallan paredes”, “tiran basura”, “entran y salen”, etc. En los diversos espacios de la escuela, consideran, “porque “gritan”, “queman basura”, “entran y salen de manera constante al plantel”, “no usan el uniforme”, “juegan baraja”, “fuman”, etc. De igual modo, suelen lamentar y señalar entre sí, ante los coordinadores de turno, y en reuniones académicas: “ya no soporto a mis alumnos”, “no hay respeto hacia nosotros

como profesores”, “se debería hacer algo para controlar la indisciplina”, “los alumnos cada vez están peor, no se aguantan”, etcétera.

Para algunos docentes, el problema de la indisciplina es tan grave, al grado de sentirse agobiados, que muchas veces tienen que invertir gran parte del tiempo destinado a la clase para controlar al grupo. Principalmente, en fechas relacionadas con festividades escolares, momentos elección de autoridades, y culminación de semestre. Tan es así, que algunos maestros han recurrido al apoyo de los coordinadores de turno, advirtiéndoles, que de no estar presente durante el tiempo que comprende toda su clase, no realizarán dicha actividad.

Objetivo

Conocer cómo se manifiestan los problemas de indisciplina entre los estudiantes del bachillerato.

La metodología: métodos e instrumentos

Como fenómenos que disrumpen las pretensiones de la educación y que trastocan la estabilidad del centro, estudiar la indisciplina implicó la adopción de una postura teórico-metodológica de tipo cualitativa, la cual conllevó a la descripción e interpretación del objeto de estudio. Para ello se retomaron las aportaciones de diversos autores, entre las que resalta la postura de Pérez Serrano (2001); Taylor, S. J. y R. Bodgan (1990) y Shulman, Lee S. (1997).

En lo que refiere al método, se recurrió al *estudio de caso*; como técnicas *La observación no participante y la entrevista*; y como instrumentos *el test y el diario de campo*, para lo cual se tomaron como fundamento teórico las aportaciones de Aguera (referido por Pérez Serrano, 2001: 80); Biddle y Anderson (citado por Wittrock, 1997: 113-114); Woods, Peter (1985); y Bertely (2001)

No obstante que el bachillerato UAS cuenta con 37 preparatorias, distribuidas en todo el estado, la selección intencionada de un plantel de Culiacán, con una población estudiantil aproximada de 2700 alumnos/as, permitió la exploración, develación e interpretación del fenómeno *indisciplina*. De esta población, orientado por datos obtenidos de la entrevista semiestructurada de los coordinadores de turno A y B, y con las maestras Martha y Noemí, fue seleccionada la siguiente muestra intencionada:

Grupo A

Primer grado, turno vespertino, integrado aproximadamente por 17 hombres y 11 mujeres, entre 15-17 años de edad. Un grupo estructurado por una cantidad considerable de chicos repetidores. Percibido, además, por los coordinadores de turno y por algunos profesores, como uno de los grupos con mayores problemas de indisciplina, casos de reprobación, así como por la manifestación de actos de violencia interpersonal.

Grupo B

Segundo grado, turno matutino, constituido aproximadamente por 75 alumnos, producto de la fusión de dos grupos debido a la deserción extrema en ambos. Un grupo en proporciones similares en cuanto a género. Además de la numerosidad, fue caracterizado, al igual que el primero, por los profesores y coordinadores de turno, como un grupo con problemas de tipo académico, comportamientos de indisciplina, lo cual representó para ellos una dificultad extrema para el ejercicio de las labores.

De igual manera, para el estudio de indisciplina, fueron observados los diversos patios escolares, en los cuales fue detectada una diversidad de actos, misma que es evidenciada en la parte relacionada con los hallazgos.

Análisis y discusión de los hallazgos

No obstante las dificultades para definir la *indisciplina*, las aportaciones teóricas de Benítez (2006); Furlán (1998); García (1990); González y Benítez (2000); Prieto (2009); Saucedo (2002); Stenhouse (1974); Trianes, (2000); Velázquez (2003); Gotzens (citada por Carrascosa, 1998: 11) y Ortega (2001: 29), aportaron elementos de interés para detectar, describir, clasificar e interpretar los fenómenos de indisciplina tanto en el ambiente de clase como de centro.

Orientado por estas bases, en los hallazgos, se encontraron los siguientes problemas de indisciplina, mismos que dan respuesta a la pregunta central de la investigación.

Problemas de indisciplina escolar

a) Los juegos

Algunos docentes y directivos suelen etiquetar los juegos de los alumnos/as como actos de indisciplina, cuando en el salón de clase son generados al margen de las actividades de enseñanza aprendizaje. De igual modo, cuando en el ambiente del centro disrumpen el orden o son empleados en espacios no destinados para ello. En cuanto a estos comportamientos, se ubica el comentario de la profesora A:

[...] Otro problema es el juego de barajas. Es de todos los días. Tiene uno continuamente que llamarles la atención. Además, los juegos de balón, también es de todos los días.

Aunado a los juegos referidos, en una cantidad considerable de las convenciones entre iguales aparecen los de tipo violento. Estas interacciones suelen caracterizarse por el esquema “te llevas-aguanta”, y está delimitado, generalmente, por acuerdos implícitos de sus participantes. Para los alumnos son modos de convivencia, pero algunos profesores y directivos los conciben como problemas de indisciplina. Conflictos de esta naturaleza fueron expuestos y encontrados tanto en el ambiente del centro como en el de clase, entre los cuales se ubicaron: agresiones con objetos; juego de golpes, empujones y pellizcos. Así también, ocultamiento de pertenencias, tal como se aprecia en la siguiente descripción:

D: Mientras la maestra escribe, Javier algo busca en diferentes espacios del salón. Algunos curiosos le preguntan qué busca. Él les comenta que alguien le escondió la mochila. La profesora pregunta a Javier qué pasa. Javier le contesta que le escondieron la mochila. La profesora responde molesta: “¿Qué quieres que haga? Así te llevas con tus compañeros y ahora aguántate. ¿Para qué te llevas así? Primero haces las cosas y luego te quejas”.

- Juegos de bombas de agua. Estos juegos fueron actos constantes y visibles principalmente durante los meses de marzo a mayo. Uno de los muchos casos detectados durante la investigación fue recuperado en la siguiente descripción:

La dirección de la escuela permanece tomada por un grupo de profesores. En la hora de receso, aproximadamente quince chicos intercambian lanzamientos de bombas de agua entre sí, ante la mirada de los profesores y coordinadores de turno. Pero tal lanzamiento no sólo es dirigido a los otros grupos, también las arrojan a personas que transitan o se encuentran en los diferentes espacios de la explanada de la escuela y lugares cercanos a ellos. Una señora externa al plantel, que proviene de la Torre Académica, es agredida con varias bombas de agua.

b) Ruidos, charlas constantes y otros actos

En un porcentaje considerable de los planteles universitarios de nivel bachillerato, a menudo se vivencian actos de esta naturaleza. Algunos son considerados como indisciplina, cuando son realizados durante la clase por los chicos al margen de la dinámica de trabajo. La misma etiqueta tiene los que se generan frente al salón durante las actividades de enseñanza-aprendizaje. Comportamientos de este tipo

fueron expuestos por los profesores y directivos, y apreciados durante la observación del ambiente:

D: (última sesión del viernes). Hay mucho desorden dentro del aula. Se aprecia mucho relajamiento e inquietud por todos los espacios del salón de clase. Mientras el profesor continúa con su tarea, un chico emite un fuerte sonido similar al de una corneta. Otros conversan en pequeños grupos sobre temas ajenos a la clase. Además, se escuchan ruidos provocados por el arrastre de butacas, por los juegos y las conversaciones de los alumnos. Otro alumno, de la fila derecha, entona en voz alta una canción al momento en que el maestro expone la clase. Un chico emite un fuerte grito mientras los alumnos trabajan. Un joven se encuentra sentado con los pies sobre una butaca, en tanto que otro se para en la puerta y lanza un fuerte silbido sin estar dentro del aula.

c) Burlas, insultos y apodos

Entre los chicos, las burlas constantes son comunes, incluso, algunas docentes generan condiciones para ello, muchas veces al margen de la intención. Aun cuando para algunos estudiosos pudieran formar parte del relajo por las intenciones y efectos que las burlas, los insultos y apodos generan, constituyen conflictos diferentes. Sobre este fenómeno, además de las expresiones de los informantes, se observó:

D3: Mientras los chicos continúan con el juego de baraja dentro del aula, el chico A constantemente grita a uno de los jugadores: “¡Valiste verga!”. Otro dice: “¡La cagaste lindo y bonito!”. Ante esto, en ellos se genera una fuerte discusión con insultos mientras continúan jugando. El chico A, dice a otro: “¡Vete a la verga pa’ allá!”. Los chicos ríen a carcajadas, gritando insultos. Mientras esto ocurre, el director de la escuela transita por la explanada conversando con algunos profesores y algunos alumnos que se encuentran a su paso...

d) Actividades ajenas a la clase

Muchas de las actividades realizadas por los alumnos durante la clase- concebidas como disruptividad-, suelen cursar al margen de las diseñadas para el aprendizaje. Actividades de este tipo, visualizadas de manera constante en el ambiente de clase, se exponen en la siguiente descripción:

D1: La profesora D se encuentra exponiendo ante los alumnos/as el tema de clase. Mientras tanto, Ruth se pinta las uñas y los labios; Juan dibuja una animación; Erika ojea una revista de espectáculos; Manuel parece realizar una tarea en su libro de inglés; Víctor pica las costillas a Darío de manera constante; Marcela y Ruth forcejean por un lápiz...

e) El ausentismo

Consiste en la ausencia física de los sujetos del lugar en el que, por disposición, debieran estar y permanecer. Puede clasificarse en escolar, relacionado con la asistencia del sujeto al centro, pero ausente en las labores de clase; y el extraescolar, relacionado con la ausencia total al centro, concebido como un acto de indisciplina. Un Caso de este tipo, fue expuesto por la profesora A:

Hay alumnos que vienen a la escuela, pero no entran a clases. Se llevan haciendo desorden y nadie les dice nada.

Además de la ausencia de los alumnos, las entradas y salidas permanentes constituyen una expresión más de este comportamiento *indisciplina*. Tratándose del salón de clase, algunos fueron visualizados al ingresar, permanecer por unos minutos y salir de nueva cuenta; otros ingresaron a sólo unos instantes de terminar la clase.

f) Vandalismo

La destrucción de la infraestructura, equipos y mobiliario, constituye un serio problema de indisciplina para muchas preparatorias de la UAS, manifiesta en expresiones tales como: quema de objetos, destrucción del mobiliario y equipo. Actos de este tipo, se aprecian en el comentario de Martha (alumna informante), al referir un grupo de chicos considerados como indisciplinados:

Se colgaban de los abanicos. Rayaban el pizarrón, las paredes. Se tiraban con encendedores [...] y travesuritas así [...] en el grupo se comportaban como cualquiera. Hacían desorden. A veces ya no dejaban dar la clase y entraban.

g) El consumo de tabaco

Por disposición reglamentaria, algunas preparatorias prohíben a sus alumnos el consumo de tabaco. No obstante, durante el seguimiento, a menudo se apreciaron chicos fumando en los diferentes espacios del plantel. Actos de este tipo fueron señalados por el coordinador B:

Influenciados por alumnos de grados superiores del mismo plantel, algunos chicos tienden a fumar. No se los permito, por eso han dejado de hacerlo. Antes fumaban a la hora que ellos querían. Sin embargo, es un problema que se sigue presentando.

Aún cuando los actos percibidos como indisciplina se vivenciaron tanto en el aula como en el resto de los espacios del centro, en los grupos 1A y 2B fueron comunes los ruidos constantes, arrojamiento de basura, uniformes ajenos al establecido por el plantel, juegos, ausentismo, rayoneo de paredes, pupitres, pizarrón y ventanas.

Respecto al ambiente del centro, como segundo espacio de estudio, los actos fueron muy semejantes a los de clase, sin embargo, en los patios se manifestó con mayor intensidad, principalmente el ausentismo, los juegos de baraja, la quema de basura y otros objetos, y el consumo de tabaco.

Generalmente, los docentes y directivos tienden a asociar los actos de indisciplina con la violación al Reglamento. No obstante, la tipificación de éstos, estuvo supeditada a creencias, la magnitud o relevancias del acto, y al estado de ánimo de estos sujetos.

Finalmente, la teoría tomada como referencia para el estudio de la indisciplina, refleja que los centros escolares presentan problemas de indisciplina, ligados a otros fenómenos tales como: la disruptividad, el robo, ausentismo, vandalismo, la asistencia de sujetos externos al plantel, entre los más comunes. De igual manera, este término se encuentra asociado a rasgos de otros conceptos, tales como la “transgresión”, “mala conducta”, y “rebeldía”. Por ello, *la indisciplina ha de concebirse como actos o comportamientos que atentan no solo contra las normas del*

Reglamento, sino además contra los propósitos y principios tanto del centro escolar como del salón de clase.

Referencias

- Benítez Ontiveros, Lourdes (2006). *El poder del sistema disciplinario en el aula. Dicotomía entre autoridad y libertad*. Tesis doctoral. Culiacán, Escuela Normal de Sinaloa.
- Biddle, Bruce J. y Donald. S. Anderson (1997). "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza", en Merlin Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Editorial Paidós Educador.
- Carrascosa, María de Jesús y Bernardo Martínez (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Furlán, Alfredo (1998). *Perspectivas 108 Dossier. Revista de Educación Comparada*, vol. XXVIII, no. 4, diciembre. UNESCO.
- García, Antonio (1990). *Pseudo Boecio Disciplina Escolar*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González Cuevas, Elda y Lourdes Benítez Ontiveros (2000). *Foro Estatal Disciplina Escolar en el bachillerato universitario*. Memoria. Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, Dirección General de Escuelas Preparatorias.
- Levinson, Bradley A (1998). "La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados unidos", en *Dossier. El control de la disciplina en las escuelas*, en *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, vol. XXVIII, no. 108, México.
- Moreno Olmedilla, Juan Manuel (2003). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación*

- Ortega, Rosario y Mora Merchan (2001). "Violencia, agresión y disciplina", en Isabel Fernández (coord.). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- Pérez, Gloria (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. 3ª edición. Madrid, Editorial La Muralla.
- Prieto, María Teresa (2011). "Violencia escolar. Narrativas de maltratos en jóvenes de bachiller". México, Universidad de Guadalajara, Prometeo Editores.
- Saucedo, Claudia (2002). "¿Indisciplina o 'relajo' en el salón de clases? Marcos contrastantes de acción e interpretación", en *Disciplina y violencia escolar*, en *Revista Educar*, no. 20, México, Gobierno del Estado de Jalisco.
- Stenhouse, Lawrence (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires, Editorial El ateneo.
- Taylor, S. J. y R. Bodgan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina, Editorial Paidós.
- Velázquez, Luz María. "Investigaciones sobre la cultura estudiantil y transgresiones", en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán *et al.* (2003) *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*, vol. 2, col. La investigación Educativa en México 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Wittrock, Merlin (1997). *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós, col. Educador.
- Woods, Peter (1985). *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona, Editorial Paidós.

EL MALTRATO DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍAS DE LA UAN. LA PERCEPCIÓN DE SUS ESTUDIANTES

Bernabé Ríos Nava
José Ramón Olivo Estrada
Unidad Académica de Medicina
Universidad Autónoma de Nayarit

Resumen

Se realiza un primer acercamiento al estudio del maltrato en estudiantes universitarios durante su formación profesional, de las carreras del área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). El estudio de la violencia/maltrato en los estudiantes no es un tema nuevo, se tuvieron los primeros reportes, en la década de los cincuenta en los Estados Unidos. Durante los setenta en Suecia y Escandinavia Dan Olweus estudió con mayor sistematización el problema. En el caso de México, entrados los noventa aparecen investigaciones enfocadas a poblaciones escolares de nivel primario y medio superior, ninguna en el nivel superior. El mayor número de estudios se enfocan a las carreras del área de Ciencias de la Salud, en particular a la carrera de medicina. Es un estudio exploratorio descriptivo, una de las interrogantes que lo acompañaron fue ¿Quiénes sufren de manera reiterada las experiencias de maltrato, las mujeres o los hombres? Su propósito fue tener un primer acercamiento a ésta problemática, considerando la relación estudiante-docente-estudiante-estudiante, en aula y espacios de prácticas profesionales. La investigación consideró tres etapas. Se encuestó a 98 estudiantes durante los meses de mayo/junio de 2011, que cursaban el cuarto año de su carrera. El 83.67% fueron varones y 16.33 mujeres. Respecto de las muestras de maltrato con el docente en aula: el 43.9% ha sufrido rechazo; 35.7% intimidación y acoso sexual 6%. Entre pares, el 15% ha sido intimidado.

Palabras clave: maltrato, estudiantes universitarios, educación superior

Introducción

El estudio de la violencia y el maltrato en los ámbitos escolares (el problema entre agresores y víctimas), no es tema nuevo, sin embargo, fue hasta la década de los setentas, cuando Dan Olweus en Suecia y Escandinavia, llevó a cabo estudios con

una mayor sistematización en su abordaje; durante los años siguientes su importancia fue advertida por investigadores de otros países. (Olweus, 2006)

En el ámbito universitario, diversas investigaciones se han llevado a cabo: Charkow y Nelson (2000), analizaron la correlación entre la dependencia en las relaciones y la incidencia de abusos en las citas. Smith, White y Holland (2003), encontraron que el 88% de mujeres estudiantes habían sufrido al menos algún ataque físico o sexual y el 63.5% ambos. M. Straus (2004), encontró que el 29% de los estudiantes habían cometido agresiones durante sus relaciones y variaba del 17% al 45%. Estos resultados, confirman que la violencia de género es independiente de la edad, clase social, cultura y nivel académico, es una realidad en los espacios universitarios, sin embargo, para la comunidad universitaria es difícil identificarla ante determinadas situaciones (Larena, 2010).

En el caso de México, al hacer un primer balance a su producción, se observa en los estados del conocimiento (COMIE) de los años ochenta, que se califica como dispersa y subordinada a otras problemáticas. Diez años después, el tema de violencia, junto a disciplina, convivencia, indisciplina e incivildades, más otros, abre un nuevo campo, “denso y plagado de tensiones, que crispera tanto a los prácticos como a los que intentan construir teorías” (Furlan, 2003). Se reseñan investigaciones en poblaciones escolares de nivel primario y medio superior: Gómez Nashiki (1996); Corona Gómez (2002) y Palacios Abreu (2001), ninguna en el nivel superior.

Estudios de percepción sobre violencia y maltrato. Ha sido el área médica donde un número creciente de investigaciones han enfocado cuestiones relacionadas con hechos de abuso/maltrato (abuso sexual, acoso, maltrato, discriminación), que se presentan de manera recurrente, en las escuelas/facultades

de medicina, clínicas/hospitales. Durante los inicios de la década de los ochenta, es cuando surge el interés por el estudio sobre las expresiones de violencia, maltrato y acoso que experimentaban los estudiantes y residentes médicos (Silver, 1990:527) (Mejía et.al., 2001; Maida, 2006).

Silver (1990), definió al abuso como el trato dañino, perjudicial u ofensivo; el hablar insultante, con dureza e injustamente a otra persona, para denostarla. Posteriormente, consideró a los actos innecesarios, evitables o palabras de naturaleza negativa, causados por una persona sobre otra persona o personas. Se le atribuye acuñar el término “Medical Student Abuse” (Nagata-Kobayashi, et. al., 2005).

En la mayoría de las investigaciones, el maltrato es estudiado de acuerdo a sus formas específicas de manifestación, como: el menosprecio; la humillación; los comentarios negativos o despectivos con relación al ejercicio de la medicina o a su elección; el levantar la voz y gritar; abuso psicológico/físico; la discriminación; el acoso sexual; los insultos sexistas; las tareas asignadas como castigo; el asignarse el trabajo de otra persona y la agresión física, (Rautio, 2005; Silver, 1990; F. Wood, 2006; Baldwin, 1991; Mangus, 1998; Sheehan, 1990; Maida, 2006).

El abuso o el maltrato difícilmente serán catalogados como agresiones, más bien se describen como *formas de agresión oculta*, que tienen o pueden tener efectos tanto o más dañinos que las agresiones físicas, (Aguilera, 2007). Además que son formas ofensivas que tienden a causar lesiones físicas o psicológicas, el forzar a otros a realizar acciones que no se desean o que no consciente, (Maida, 2006). Forman parte del ámbito de la violencia, en tanto que un individuo se impone por su fuerza, poder o estatus, frente a otro(s), más débil(es) o indefenso(s),

resultando maltrato o abuso físico o psicológico, directa o indirectamente (Ortega s/f). Pero de un tipo específico de violencia, la violencia emocional, en tanto que ella se expresa en "...cualquier omisión u acción que causa o pueda causar directamente un daño psicológico. Suele valerse del lenguaje, tanto verbal como gestual. Está paradigmáticamente representada por el insulto", (San Martín s/f) por lo que se entiende que las expresiones de violencia se dan en el trato cotidiano entre sus actores; no podemos encontrarla en sus manifestaciones de índole física, es decir "acciones negativas" de hecho; más sí, en las de palabra, como pueden ser, amenazas, burlas, tomaduras de pelo, poner mote o sobrenombres, hacer muecas, gestos obscenos, excluir o segregar a alguien de un grupo de trabajo, aplicar la "ley del hielo", (Olweus, 2006:25), o insultos, malas palabras o humillaciones, es decir una violencia más psicológica, a decir de Ortega y Mora-Merchán (González y Guerrero, 2003:289).

La percepción la encontramos en el campo de las Representaciones Sociales¹, en un grupo (junto a las ideologías y las creencias), catalogada como producciones mentales de tipo social, que cumple "...funciones pragmático-sociales, orientando la interpretación-construcción de la realidad y guiando tanto las conductas, como las relaciones sociales". Alude a la categorización de personas u

¹ Moscovici propuso el concepto en 1961. Lo reformula en términos psicosociales a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1898), y las define como el "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común". Schutz, Berger y Luckmann lo desarrollan en mayor profundidad. Son construcciones simbólicas creadas y recreadas en las interacciones sociales, son maneras de entender y comunicar la realidad, influyen y lo son por las personas en sus interacciones sociales. Hacen referencia al conocimiento de sentido común, el cual es crucial en cómo pensamos y organizamos nuestra vida cotidiana. (Alvaro, s/f; Araya, 2002)

objetos y se centra en los mecanismos de respuesta sociales y de procesamiento de la información. (Araya, 2002)

Las percepciones al impactar la manera de ver, analizar, evaluar y actuar de los individuos en el mundo, están fuertemente ligadas a los valores culturales, por lo que las manifestaciones del maltrato pueden aceptarse como válidas y hasta “naturales” (Saldivar, 2007); de ahí que lo que para un estudiante es abuso o maltrato, puede no serlo en otros contextos, o en sentido ético o legal (Silver, 1990). Por la naturaleza y condiciones en que se presenta el maltrato, se debe considerar que ocurren en la intimidad de una relación, en tal sentido, los resultados deben considerarse sugerentes (Sheenan, 1990; Silver, 1990).

El contexto universitario nayarita. El Área de Ciencias Básicas e Ingenierías² (ACBeI), de la (UAN), surge de los trabajos de rediseño curricular que acompañaron al proceso de Reforma Universitaria, a fines de 1999 y que dieron origen a un nuevo modelo educativo (flexible, por créditos, multi e interdisciplinario, constituido por áreas del conocimiento). Se conforma por las carreras de Ingeniería en Control y Computación; Ingeniería Electrónica; Ingeniería Mecánica; Ingeniería Química y la licenciatura en Matemáticas.

Representa anualmente una de las opciones educativas de nivel superior en el área de las ingenierías. En el proceso de selección del ciclo escolar 2010-2011, recibió un total de 276 solicitudes, aceptando el 100%. Éste número de estudiantes representó el 6% de la matrícula total (Primer Informe 2010-2011. UAN). Hasta el

² Sus orígenes se remontan a los setentas, cuando abre sus puertas como Escuela Superior de Ciencias Químicas, en las instalaciones de la preparatoria No. 1, al año siguiente se cambia a su nuevo edificio dentro del campus universitario. (<http://www.acbi.uan.edu.mx/>)

momento los programas del área no han logrado su acreditación por parte de los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior).

El **propósito** del presente es lograr un primer acercamiento a la manera en que los estudiantes perciben el maltrato/abuso y sus expresiones más comunes. Nos acompañamos de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las expresiones de abuso/maltrato más comunes que expresan los estudiantes en su relación con sus pares y los docentes universitarios?, ¿En qué sitio de aprendizaje se observa el mayor número de eventos?. La intención es tener los primeros indicios sobre el tema, que sea parte de una agenda de discusión encaminada a procurar que los espacios universitarios sean considerados libres de violencia.

Aspectos metodológicos.

Se cubrieron tres etapas: a) búsqueda bibliográfico-hemerográfica; b) trabajo de campo y 3) análisis/interpretación de los datos obtenidos. Esta propuesta de investigación es de corte exploratorio³ - descriptivo⁴. El universo de trabajo fue la población estudiantil que cursó el cuarto año durante el primer semestre del 2011.

El diseño del cuestionario tomó en consideración la estructura seguida por otros estudios (Maida, 2006). De esta forma cubrió: datos sociodemográficos y escolares; la relación estudiante/docente/estudiante universitario en aula/espacios de prácticas profesionales y su percepción de las muestras de maltrato. Fue validado y

³ Con esta investigación nos aproximamos a fenómenos desconocidos, cuando no hay investigaciones previas (en nuestro medio), o cuando necesitamos familiarizarnos con el tema, a fin de aumentar el grado de familiaridad y alcanzar nuestros objetivos. (Sampieri, 2003)

⁴ Los estudios descriptivos especifican "... las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Danhke, 1989, citado por Sampieri, 2003)

su aplicación se realizó censalmente en los meses de mayo-junio del 2011. En cada grupo visitado se dio una breve explicación del proyecto, se enfatizó el anonimato, el manejo confidencial de la información y su empleo exclusivo para esta investigación. Se precisó en la temporalidad del evento (lo ocurrido en el último año escolar). Para la captura de la información, la elaboración de cuadros y gráficas, se emplearon los programas SPSS v.15 y Excel 2007.

El contexto sociodemográfico y escolar.

La población total de los estudiantes de cuarto año (generación 2008), fue de 125, de ellos se encuestaron 98, (78.4%); el 83.67%, son varones y el 16.33%⁵ mujeres; el 81.63% se ubica en el rango de 20 a 24 años; el 50%, son originarios de la capital del estado y el 41.8%, trabaja.

Episodios de maltrato entre docentes y estudiantes en los espacios áulicos.

¿Cuáles fueron las muestras de maltrato más comunes?, el rechazo/discriminación⁶ ocurrió el 43.9%; la intimidación, el 35.7%⁷; la violencia verbal, el 18%; la realización

⁵ La presencia minoritaria de las mujeres en el área de las ingenierías, frente a otras donde son mayoría, como las Ciencias de la Salud, Sociales y Administrativas, viene observándose desde hace algunos años; dando lugar al fenómeno de la feminización y masculinización de la matrícula en educación superior. En lo referente al área de las ingenierías, la presencia femenina hacia el 2004, fluctuó del 31% al 49%; sin embargo, en una comparación porcentual de 1980 a 2004, se advierte que dicha presencia en las áreas de Ciencias Agropecuarias, de la Salud e Ingeniería y Tecnología, el incremento osciló entre 20 y 22%. (Razo, 2008)

⁶ “La discriminación por motivos de raza, origen étnico o apariencia física, reflejada en acciones que niegan o restringen el goce de los derechos, es un fenómeno que en nuestro país está arraigado tanto en las instituciones, reflejadas[...]en los obstáculos para acceder a servicios de salud y educación, como en las prácticas sociales que definen relaciones desiguales de contratación y empleo, por mencionar alguna, con la consecuencia de la negación de una diversidad que es constitutiva de una sociedad como la nuestra”. (CENAPRED, 2011)

⁷ Una característica de la intimidación o el desprecio como maltrato, es su naturaleza destructiva hacia quienes están expuestas a ella. Se ha empezado a entender que puede estar asociado en la conducta

de tareas como castigo, el 17% y la humillación pública⁸, el 16%; el acoso sexual⁹, el 6% y la agresión física, el 1%.

¿Quiénes lo sufrieron más?, los hombres con el mayor número de maltratos¹⁰; el rechazo/discriminación y el sentirse intimidado, con 34 y 24 eventos, el acoso sexual se presentó cuatro veces. En las mujeres, el rechazo y/o discriminación y la intimidación con 13 y 11 eventos respectivamente.

Episodios de maltrato entre docentes y estudiantes en los espacios de prácticas profesionales/servicio social. ¿Quiénes lo sufrieron más?, Para los hombres, la situación es la siguiente: violencia verbal, 5%; intimidados, 4%; realizaron tareas como castigo, 7%; humillados públicamente, 2% y sufrieron agresión física, 1%. Para las mujeres, fueron rechazadas y discriminadas, 3%; intimidadas, 5% y sufrieron humillación pública, 3%.

Episodios de maltrato entre los compañeros de clase. El panorama es el siguiente: el haber sido objeto de burlas, (se presentó en una y más ocasiones), con el 52%; las de bromas de “mal gusto”, 35%; los apodosos ofensivos, 31%; la violencia verbal, 29%; el rechazo/excluido, 22%; la intimidación, el robo, 18%; la intimidación, 15%; la agresión física y la humillación pública, 11% y el acoso sexual, 6%. ¿Quiénes recibieron el mayor número de maltratos?, el robo en aula, se presentó en hombres y mujeres, 5% y 13% respectivamente; las burlas, 21% y 32%; las bromas

de los estudiantes, respecto de una mayor ingesta de alcohol, eventos de depresión y con una paulatina insatisfacción por la elección de la carrera de medicina. (Frank, 2006)

⁸ “Motivo que lastima la dignidad o el orgullo” Diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe.

⁹ De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo, es “Toda conducta de naturaleza sexual que, desarrollada en una relación de trabajo por un sujeto que sabe o debe saber que no es deseada por la víctima, atenta contra su dignidad y le crea un entorno laboral ofensivo, hostil intimidatorio y/o humillante”. (www.conectapyme.com/gabinete/p3/guia/nivel4apartado1.html)

¹⁰ En el caso del área de Ciencias de la Salud, las mujeres fueron el grupo que padeció el mayor número de casos, y coincidentemente fueron el rechazo o humillación y la intimidación, los tipos de maltrato más comunes.

de “mal gusto”, 15% y 19%; los apodosos ofensivos, 15% y 15%; sentirse rechazado/aislado, 7% y 15%; haber sido lastimado físicamente, 3% y 8%; violencia verbal, 17% y 11%; sentirse intimidado(a), 4% y 11%; sentirse acosado sexualmente, 1% y 5% y humillado públicamente, 4% y 7%.

Discusión y conclusiones

El maltrato es un fenómeno de actualidad presente en todas las carreras del área. En su mayoría los estudiantes han recibido algún tipo de maltrato en algún momento de su carrera. Los espacios de prácticas profesionales/servicio social fue donde se presentaron el mayor número de episodios; el maltrato más común fue el rechazo/humillación, los menores la agresión física. Concordamos con algunas investigaciones que concluyen que la agresión física, el ser golpeado o empujado, fueron de los menos recurrentes (Baldwin, 1991). Respecto del acoso sexual, está presente en aula y son los hombres el grupo más propenso a recibirlo. Encontramos que este tipo de maltrato se ubicó en el penúltimo lugar; las(os) estudiantes lo reportaron el menos común, en el caso del aula aparece, con un 16%. Ello contrasta con el 55% que reporta Baldwin (1991), el 23% que reporta Rautio (2005), el 50% de Wolf (1991). Estos resultados dan la oportunidad, para un llamado de atención a ello.

Se tiene claro, que los maltratos hacia el estudiante, tienen un impacto sustancial en su comportamiento y desarrollo, particularmente hacia la futura imagen de la profesión (Rautio, 2005). Lo más importante es la prevención, y a partir de ahí implementar diversas acciones de educación/reglamentarias a todos los involucrados. Las nuevas realidades obligan a valorar nuestras acciones como

docentes, por ello, deben iniciarse acciones que en opinión de Wood (2006) nos lleven a moderar nuestros comportamientos, y en lo posible ser modelos positivos de conducta, que por supuesto impacten en la cultura institucional. Y debe armonizar con las diversas acciones de transformación que está viviendo la UAN y sus nuevas exigencias hacia la sociedad, mediante egresados mejor preparados, comprometidos, responsables y con valores que la enaltezcan.

Referencias

- Aguilera García Ma. Antonieta, et. al., (2007) “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 1ª. Ed. México, D. F.
- Álvaro José Luis. “Representaciones sociales”. Disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representacionessociales.htm>
- Araya Umaña Sandra, (2002) “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Flacso. Sede Académica Costa Rica. San José, Costa Rica. Disponible en www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf
- Baldwin D. C. Jr, Steven R. Daugherty. Edwards J. Eckenfels, (1991) “Student perceptions of mistreatment and harassment during medical school. A survey of ten United States schools”. West JMed 1991; 155: 140-145. Disponible en <http://www.Ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1002944/pdf/westjmed00096-0036.pdf>
- Straus Murray A., (2004) “Prevalence of Violence Against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide”. Disponible en pubpages.unh.edu/~mas2/ID16.pdf

RELACIÓN ENTRE EL CLIMA FAMILIAR Y LA VIOLENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES QUE PRESENTAN O NO CONDUCTAS VIOLENTAS EN LA ESCUELA

Ángel Alberto Valdés Cuervo,
Maricela Urías Murrieta
Heriberto Burgos Zazueta
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Se realizó un estudio de corte cuantitativo con un diseño comparativo con el propósito de establecer las características del clima familiar de estudiantes que presentan conductas violentas en las escuelas secundarias públicas de un municipio del Sur de Sonora y determinar si existe diferencia entre el clima familiar de los estudiantes que presentan o no conductas violentas en la escuela. Se utilizó un cuestionario de “Percepción del Clima Familiar” de Moos, Moos & Trickett (1984), adaptado por Rascón (2011). Se reafirma la familia como un factor clave de incidencia en la conducta violenta de los adolescentes, sobre todo en los varones.

Palabras claves: Familia, violencia escolar

Establecimiento del problema

El fenómeno de la violencia en los centros educativos ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega, Reino Unido, y México. En este último parece ser que su incidencia es menor pero empiezan a detectarse cada vez más manifestaciones preocupantes (Campos, 1990 citado por Melero, 1993).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa ([INEE], 2006) refiere que entre los estudiantes de Secundaria el 11% de los alumnos reconoce haber participado en

peleas; el 43.6% refiere que en las escuelas les han robado; el 14% haber sido lastimado físicamente por otro alumno; y el 13.6% haber recibido burlas de parte de sus compañeros.

La violencia ocasiona la degradación del clima escolar, entendido éste como la calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela (Blaya, 2003). Por otra parte Galloway (2003), sostiene que el clima escolar ejerce una poderosa influencia en el desarrollo intelectual, psicológico y social de los estudiantes, por lo que su deterioro impacta negativamente en los mismos.

Como se comentó con anterioridad aunque la violencia escolar es un fenómeno multicausal, de manera consistente los autores refieren que existe relación entre determinadas características del contexto familiar y la presencia en los estudiantes de conductas violentas dentro de la escuela (Blaya, 2003).

El estudio de la relación de las características familiares con la violencia escolar ha sido abordado desde diferentes perspectivas enfatizando tanto en aspectos estructurales (nivel socioeconómico y composición familiar) como en procesales (clima familiar y estilos de autoridad por mencionar algunos).

En México, Vera, Morales y Vera (2005) investigaron la relación del desarrollo del niño y las características del clima familiar y encontraron que existía relación entre el tipo de clima familiar y la presencia o no de conductas violentas en la escuela por parte de los hijos; la cual se presenta en los climas familiares sin orientación pero no en los cohesionados.

Para el presente estudio se utilizó el instrumento de clima familiar propuesto por Moos, Moos & Trickett (1984) en cuya versión original se consideraban 10 factores: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Independencia, Orientación al logro,

Orientación intelectual-cultural, orientación hacia actividades recreativas, énfasis en aspectos morales y religiosos, Organización y Control.

Teniendo en cuenta la presencia de violencia en las escuelas en México reportada por diversas instituciones y el papel que juega la familia y especialmente el clima familiar en la presencia de estas conductas este estudio pretendió establecer si existen diferencias entre el clima familiar de estudiantes que presentan o no conductas violentas en la escuela.

Objetivo general

Establecer las características del clima familiar de estudiantes que presentan conductas violentas en las escuelas secundarias públicas de un municipio del Sur de Sonora y determinar si existe diferencia entre el clima familiar de los estudiantes que presentan o no conductas violentas en la escuela.

Objetivos específicos

1. Determinar las características del clima familiar de estudiantes de secundarias públicas que presentan conductas violentas en la escuela.
2. Determinar si existen diferencias en la frecuencia de conductas violentas reportadas por los estudiantes atendiendo al género y el grado cursado.
3. Determinar si existen diferencias significativas entre el clima familiar de estudiantes que presentan o no conductas violentas en la escuela

Método

La presente investigación se llevó a cabo en escuelas secundarias públicas de un municipio del Sur de Sonora. En términos metodológicos, se realizó un estudio de corte cuantitativo con un diseño comparativo.

Población

Estuvo integrada por 930 estudiantes de secundarias públicas del Sur de Sonora que participaron en un estudio realizado por Ponce (2011) para caracterizar la violencia escolar.

Muestra

Se dividió a dichos grupos en dos el primero de ellos estuvo integrado por los 514 estudiantes que reportaron llevar a cabo conductas violentas ya sea hacia los compañeros, profesores o directivo. Este total representó el 54.9% del total de la muestra, de los cuales 280 (54.5%) eran hombres y 234 (45.5%) eran mujeres de los 3 grados de escolaridad. El segundo grupo comprendió a los estudiantes que no reportaron conductas violentas en este caso fueron 416 (45.5%) con una proporción similar de hombres y mujeres.

Instrumento

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó un cuestionario de “Percepción del Clima Familiar” de Moos, Moos & Trickett (1984), adaptado por Rascón (2011). En dicha adaptación que utilizó una escala de 1 (Nunca) a 7 (Siempre), es de hacer notar que los reactivos negativos se calificaron de manera inversa de manera que siempre los puntajes más altos indicaran un mejor clima familiar.

Rascón (2011) reportó obtener a través de un análisis factorial con el método Oblimin y extracción de máxima verosimilitud tres factores con 36 reactivos que explicaron el 40% de la varianza total de los puntajes. Estos se definieron como: a) Convivencia, funcionamiento familiar caracterizado por la presencia de relaciones, reglas y valores que favorecen el desarrollo del individuo; b) Conflicto, presencia de situaciones desagradables y violencia en las relaciones familiares y c) Actividades estimuladoras del desarrollo, actividades que realizan la familia y/o sus integrantes y que son favorecedoras del desarrollo.

Procedimiento para la recolección de información

Para la recolección de la información se les pidió autorización a los directores de las escuelas y se invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria en la aplicación del instrumento garantizándoles la confidencialidad de los resultados.

Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 15 y estadísticos descriptivos e inferenciales univariados.

Resultados

Clima familiar de estudiantes con conductas violentas en la escuela

Atendiendo a la escala utilizada se dividieron los puntajes de la misma para establecer tres tipos de clima familiar: Disfuncional (media < 3), con problemas (medias ≥ 3 y < 5) y Funcional (media ≥ 5) para cada uno de los factores evaluados. En todos los factores evaluados al menos el 40% de los estudiantes reportan problemas relativos a su clima familiar (Ver tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de los estudiantes que reportan conductas violentas en la escuela de acuerdo al tipo de clima familiar (n=514)

Factores	Tipo de Clima Familiar	Estudiantes con conductas violentas	
		f	Porcentaje (%)
Convivencia	Disfuncional	48	9.3%
	Con problemas	236	45.9%
	Funcional	186	36.2%
	No contestaron	44	8.6%
Conflicto	Disfuncional	34	6.6%
	Con problemas	162	31.5%
	Funcional	307	59.7%
	No contestaron	11	2.1%
Actividades estimuladoras del desarrollo	Disfuncional	217	42.2%
	Con problemas	219	42.6%
	Funcional	66	12.8%

Relación entre clima familiar y las variables género y grado escolar

A través de una prueba t de Student para muestras independientes se encontró que no existen diferencias globales en el clima familiar de varones y mujeres. Sin embargo, existen diferencias en los factores de Convivencia y Conflicto. En ambos los puntajes de las mujeres son significativamente mayores, lo que implica un mejor clima familiar que los hombres en ambos aspectos (Ver tabla 2).

Tabla 2.
Comparación de los puntajes del Clima Familiar por género

Factores	Género	X	t	gl	p
Convivencia	Masculino	4.69	-2.369	500	.018
	Femenino	4.87			
Conflicto	Masculino	5.33	-2.103	512	.044
	Femenino	5.49			
Actividades estimuladoras del desarrollo	Masculino	3.41	-1.482	508	.228
	Femenino	3.31			
Global	Masculino	4.47	-1.482	507	.139
	Femenino	4.55			

*p ≤ .05

A través de una prueba Anova de una vía se estableció que existían diferencias significativas en la percepción del clima familiar de los estudiantes que cursaban los diferentes años de secundaria. Con el uso de una prueba Post Hoc se observó que la percepción a nivel global del Clima Familiar de los estudiantes de tercer año es más negativa que la de los otros años (Ver tabla 3).

Tabla 3.
Comparación de la percepción del Clima Familiar por grado escolar

Factores	F	gl	p
Convivencia	2.749	2	.065
Conflicto	6.433	2	.008
Actividades estimuladoras del desarrollo	14.00	2	.000
Global	3.743	2	.024

*p ≤ .05

Clima familiar en estudiantes con y sin conductas violentas en la escuela

A través de una prueba t de Student para muestras independientes se compararon los puntajes de clima familiar de estudiantes que referían conductas violentas en la escuela y aquellos que no lo hacían. Los resultados evidencian que a nivel global y en los factores de Convivencia y Conflicto los puntajes de los estudiantes que no reportan conductas violentas son significativamente mayores lo que implican que perciben un mejor clima familiar (Ver tabla 4).

Tabla 4.
Comparación del Clima Familiar entre estudiantes que reportan y no reportan conductas violentas en la escuela

Factores	Conductas violentas	X	t	gl	p
Convivencia	No	5.02	5.447	822	.000
	Si	4.60			
Conflicto	No	5.75	7.751	834	.000
	Si	5.17			
Actividades estimuladoras del desarrollo	No	3.28	-1.406	892	.154
	Si	3.41			
Global	No	4.68	5.822	898	.000
	Si	4.38			

*p ≤ .05

Discusión de resultados

Este trabajo partió de un proceso complejo influenciado por múltiples factores. Uno de estos es el contexto familiar del individuo y en especial las prácticas de crianza, la comunicación y el clima que se presenta dentro de la familia (Valdés, 2010; Vera, Morales & Vera, 2005).

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos anteriores ya que se encontró que un porcentaje importante de estudiantes con conductas violentas en las escuelas reporta disfuncionalidad o problemas en el clima de sus familias. Estos

hallazgos son similares a los reportados por (Cava, Musitu & Murgui, 2006; Valdés & Sánchez, 2002).

En particular resultaron diferenciadores de los estudiantes con conductas violentas, aspectos que evalúan las relaciones dentro de la familia como son los aspectos relativos a convivencia y cohesión. Esto ha sido señalado por autores como Martínez (2001), Moreno (2006) y Musitu (1988) quienes sostienen que existe relación entre las dificultades en las relaciones familiares y la presencia de conductas violentas en la escuela.

Por otra parte, el estudio evidenció que la percepción más desfavorable del clima familiar se presenta en los estudiantes de tercer año, lo cual puede ser explicado por las dificultades que habitualmente presentan los padres para adaptarse a los cambios que ocurren particularmente durante la adolescencia intermedia (Valdés, Ferrer & García, 2010).

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten sostener las siguientes conclusiones:

1. Existen dificultades en el clima familiar de los estudiantes que presentan conductas violentas en la escuela.
2. El clima familiar es aún más desfavorable en los estudiantes varones y los que cursan el tercer año de secundaria.
3. El clima familiar de los estudiantes con conductas violentas en la escuela es más desfavorable que el de los estudiantes que no presentan conductas violentas.

4. Se comprueba la hipótesis del trabajo de que la familia es un factor de riesgo para la presencia de conductas violentas en la escuela.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos del presente estudio se establecen las siguientes recomendaciones:

1. Establecer acciones destinadas a prevenir la violencia en las escuelas en general.
2. Establecer acciones dirigidas a las familias de los estudiantes dentro de las escuelas como una forma de prevenir la violencia en las mismas.
3. Seguir profundizando en el estudio de los factores familiares relacionados con la violencia escolar.
4. Abordar el estudio del papel de la familia en la violencia escolar desde diferentes perspectivas metodológicas.

Referencias

- Blaya, C. (2003). *Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre*. En E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violence à l'école et politiques publiques*. (pp. 45). Madrid: Morata.
- Cava, M., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (003), 367-373
- Galloway, D. (2003). Shouldwetry to reduce bullying by trying to reduce bullying, en memoria de deuxieme conference mondiale sur la violence a l'école.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Informe sobre calidad de la Educación Básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*. México: INEE.
- Martínez, J. (2001). Esos chicos malos llamados repetidores, en un estudio de caso. *Revista Educativa Sobre la Juventud*, 325, 235-252.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y Violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1984). FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social. Madrid: TEA.
- Musgrove, P.W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Moreno, M., Vacas, C. & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (1), 1-20.
- Musitu, G., Román, J. & García, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de sus hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Rascón, K. (2011). *Propiedades Psicométricas de un instrumento para medir el clima familiar en estudiantes de secundaria con conductas violentas*. Tesis de Licenciatura no publicada. Resultados preliminares. México: ITSON.
- Valdés, A. (2010). Nacimiento y crianza de los hijos. En A. Valdés & J. Ochoa (Ed.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 23-38). México: Pearson.
- Valdés, A., Ferrer, D. & García, T. (2010). Adolescencia y familia. En A. Valdés & J. Ochoa (Ed.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp.69-86). México: Pearson.
- Valdés, A. & Sánchez, P. (2002). Determinación de la competencia escolar y los factores familiares de riesgo de los Menores Infractores internados en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán. *Educación y Ciencia*, 6 (21), 177-186.
- Vilchez, L. (1985). *Conflictos matrimoniales y comunicación*. Madrid: Narcea.
- Vera, J., Morales, D. & Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Revista Psico-USF*, 10 (2), 161-168.

SEGUNDA PARTE

PROBLEMAS DE SALUD MENTAL

Cuando se habla de salud mental se suelen mencionar cifras como las siguientes: *más de 150 millones de personas viven con depresión en algún momento de su vida, alrededor de 25 millones de personas sufren de esquizofrenia y una de cada cuatro familias tiene por lo menos un miembro afectado por un trastorno mental* (OMS, 2004); sin embargo, es necesario aclarar que este tipo de cifras, relativas a la salud mental, está basadas normalmente en la presencia de trastornos neuropsiquiátricos como la depresión, la esquizofrenia, la epilepsia y la bipolaridad. No obstante esta centración, y más allá de este tipo de trastornos, la salud mental integra otro tipo de variables que afectan, tal vez con menor impacto, a la mente. Entre este segundo tipo de variables se pueden destacar dos: el Estrés y el Síndrome de Burnout.

En el caso del estrés, y a pesar de algunos problemas estructurales presentes en su estudio (vid Barraza, 2007), su abordaje se justifica porque la investigación al respecto ha permitido comprobar los efectos negativos que acarrea su presencia. Entre ellos, y a manera de ejemplo, se pueden mencionar los siguientes: problemas de falta de concentración en la escuela (Lindblad, Backman, Lundin y Akerstedt, 2011), estado de ánimo negativo (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2012), inadaptación emocional/conductual (Escobar, Fernández, Miranda, Trianes y Cowie, 2011), etc. La investigación, sobre esta variable de la salud mental, se realiza en diferentes ámbitos como serían: el académico-estudiantil (Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera, 2011), el laboral (Perales, Chue, Padilla y Barahona, 2011),

y el familiar (Ayuda, Llorente, Martos, Rodríguez y Olmos, 2012), entre otros. Uno de los principales ámbitos de estudio, de este fenómeno, es la escuela; en ese sentido, la investigación sobre el estrés académico, estudiantil o universitario constituye una línea de investigación altamente prolífica que presenta las siguientes características: a) su abordaje es predominantemente psicológico y desde una perspectiva cognoscitivista, b) presenta incongruencias teórico metodológicas entre los enfoques, conceptos y los instrumentos empleados, y c) la centración, de manera exclusiva, en de estrés académico como distrés (Román y Hernández, 2011)

Los trabajos aquí presentados, abordados desde un enfoque psicológico y con una perspectiva esencialmente cognoscitivista, hacen referencia al estrés que manifiestan los estudiantes. Así mismo, intentan superar las incongruencias teórico metodológicas de este campo de estudio por lo que su abordaje se realiza desde el modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006) que permite precisar que no se investiga el estrés en su totalidad sino uno solo de sus componentes: los estresores o los síntomas.

En el caso del Síndrome de Burnout la investigación al respecto es prolífica y muestra claramente dos tendencias: el estudio de este síndrome en el ámbito laboral (Aldrete, Vázquez, Aranda, Contreras y Oramas, 2012) y su medición con el Maslach Burnout Inventory (Ochomogo y Barrera, 2011). Estas dos tendencias reflejan el predominio que, en este campo de estudio, tiene el enfoque teórico-conceptual que define este síndrome desde una perspectiva tridimensional (Maslach y Jackson, 1981).

Contrario a estas tendencias, la investigación presentada en este libro aborda el síndrome de burnout teniendo como participantes a alumnos de licenciatura y

midiendo esta variable con la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil. Con estas decisiones metodológicas el autor se ubica en la perspectiva teórica-conceptual de Pines, Aronson y Kafry (1981) que conceptualizan este síndrome desde una perspectiva unidimensional.

Referencias

- Aldrete, M. L.; Vázquez, L. N.; Aranda, C.; Contreras, M. I. y Oramas, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1): 19-26.
- Ayuda, R.; Llorente, M.; Martos, J.; Rodríguez, L. y Olmos, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista Neurología*, 54(1): 573-580.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3): 110-129.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Psicología Científica.Com*, (s/d)
- Escobar, M.; Fernández, F. J.; Miranda, J.; Trianes, M. V.; y Cowie, H. (2011). Baja aceptación de los iguales e inadaptación emocional/conductual en escolares: Efectos del estrés cotidiano, afrontamiento y sexo. *Anales de psicología*, 27(2): 412-417.

- Jiménez, M. G.; Martínez, M. P.; Miró, E.; y Sánchez, A. I. (2012). Relación entre estrés percibido y estado de ánimo negativo: diferencias según el estilo de afrontamiento. *Anales de psicología*, 28(1): 28-36.
- Lindblad, F.; Backman, L.; Lundin, A.; y Akerstedt, T. (2011). El sueño, el estrés y las conductas alimentarias predicen la concentración en la escuela. *Salud(i)ciencia*, 18(2):142-146
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Social Issues*, 2: 99-113.
- Ochomogo, H. A. y Barrera, E. Q. (2011). Prevalencia del síndrome de burnout, o síndrome de desgaste laboral, en personal del Hospital Nacional de salud Mental de Guatemala. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, 11(1): 11-17.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Invertir en salud mental*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Perales, A.; Chue, H.; Padilla, A. y Barahona, L. (2011). Estrés, ansiedad y depresión en magistrados de Lima, Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 28(4): 581-588.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout*. New York, USA: The Free Press.
- Pulido, M. A.; Serrano, M. L.; Valdés, E.; Chávez, M. T.; Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1): 31-37.
- Román, C. A. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2): 1-14.

EL SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DURANTE UNA SEMANA DE FESTEJOS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango (México)

Resumen

La presente investigación se realizó para dar respuesta a los siguientes objetivos: Establecer el perfil descriptivo del Síndrome de Burnout que presentan alumnos de licenciatura durante una semana de festejos institucionales y Determinar si las variables: género, edad y relación de pareja, marcan una diferencia significativa con relación al nivel del Síndrome de Burnout que presentan alumnos de licenciatura durante una semana de festejos institucionales. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio exploratorio, transversal, correlacional y no experimental a través de la aplicación de la Escala Unidimensional del Burnout estudiantil a 90 alumnos de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en México. Sus principales resultados permiten afirmar la no presencia del Síndrome de Burnout y la prevalencia de los indicadores comportamentales.

Palabras claves: agotamiento, fatiga y alumnos de licenciatura.

Introducción

El Síndrome de Burnout empieza a estudiarse en profesionistas cuyo desempeño se caracteriza por una relación constante y directa con personas; en lo específico, los primeros estudios se orientaron a indagar este síndrome en diversas profesiones que mantenían una relación de ayuda con los beneficiarios del trabajo; entre estos primeros estudios destacaban las investigaciones con médicos, enfermeros y maestros, por mencionar solamente algunos.

Esta identificación identitaria del sujeto que manifiesta Síndrome de Burnout se debió principalmente a la fuerte presencia que ejercieron, en el desarrollo teórico de este campo de estudio, los trabajos de Maslach & Jackson (1981).

En la actualidad se puede observar que este síndrome es estudiado en médicos (Marrero & Grau, 2005), directivos escolares (Barraza, 2010), agentes de vialidad (Aranda, Pando, Salazar, Torres & Aldrete, 2010), enfermeras (Ballinas, Alarcón & Balseiro, 2009), deportistas (Tutte, Blasco & Feliu, 2006), docentes (Aris, 2009), secretarias (Manzano, 2001), dentistas (Campos, Trotta, Bonafé & Maroco, 2010), etc. por lo que se mantiene la tendencia a estudiar este síndrome en este tipo de profesionista; sin embargo, cada vez con mayor frecuencia se estudia este síndrome en personas no profesionistas o insertas en el ámbito laboral, p. ej. amas de casa (González, Landero & Moral, 2009) o estudiantes (Preciado & Vázquez, 2010).

La atención del presente artículo está centrada en los estudiantes ya que se parte del supuesto de que los estudiantes de educación superior suelen presentar estrés ante las demandas que su institución les plantea y cuando este estrés se vuelve recurrente o permanente puede llegar a ocasionar en los alumnos el Síndrome de Burnout.

Para definir este tipo de síndrome, y a pesar de la tendencia casi hegemónica del enfoque conceptual tridimensional del Síndrome de Burnout de Maslach & Jackson (1981), en la presente investigación me adscribo al enfoque conceptual unidimensional de Pines, Aronson & Kafry (1981) que permiten definir al Síndrome de Burnout como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés.

Este síndrome, abordado desde un enfoque unidimensional, ha sido estudiado por diversos autores que han demostrado la existencia de un perfil descriptivo consistente; este perfil se manifiesta en tres características centrales: 1) los alumnos encuestados presentan un nivel leve del Burnout, 2) este nivel se manifiesta con una predominancia de los indicadores comportamentales, y 3) en congruencia con estos resultados, las conductas que se presentan con mayor frecuencia son: Durante las clases me siento somnoliento y Antes de terminar las clases ya me siento cansado (Barraza, Carrasco & Arreola, 2009; Barraza, 2009; Gutiérrez, 2009 y 2010; y Vázquez & Rodríguez, 2009).

Ante este perfil descriptivo, la pregunta obligada es ¿por qué el Síndrome de Burnout se presenta con un nivel leve entre los estudiantes? Una posible explicación al respecto se puede encontrar en estas tres hipótesis provisionales:

a) Los alumnos de educación media superior y superior tienen sus clases organizadas por semestres, que en la práctica se traduce en cuatro o máximo cinco meses de trabajo efectivo, por lo que las situaciones estresantes provocadas por los profesores, en lo particular, o la institución, en lo general, solo tienen esa duración y después desaparecen; a diferencia de ellos los profesionistas abordados en otros estudios trabajan en una organización donde su trabajo es permanente y un estresor no suele desaparecer con facilidad.

b) En caso de que un maestro altamente estresante les sea repetido a los estudiantes, de un semestre a otro, surge, o continúa, una tendencia a la adaptación por lo que el estrés se aminora.

c) A diferencia de los profesionistas involucrados en el ámbito laboral los alumnos gozan de mayores períodos vacacionales, sin contar las suspensiones de

clases por uno u otro motivo; esta situación permite a los alumnos tomar un respiro de las situaciones estresantes que los aquejan.

En el marco de esta tercera hipótesis es que se plantea la presente investigación, ya que se decidió estudiar el Síndrome de Burnout en estudiantes durante una de las varias suspensiones que se realizan en las diferentes instituciones para diversos festejos. Para su desarrollo este estudio se concreta en los siguientes objetivos:

Establecer el perfil descriptivo del Síndrome de Burnout que manifiestan alumnos de licenciatura durante una semana de festejos institucionales.

Determinar si las variables: género, edad y relación de pareja, marcan una diferencia significativa con relación al nivel del Síndrome de Burnout que presentan alumnos de licenciatura durante una semana de festejos institucionales.

Método

La presente investigación, de tipo exploratorio, correlacional, transversal y no experimental, se realizó con una muestra no probabilística de alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación de la Universidad Juárez del Estado de Durango. En total se encuestaron 90 alumnos, tanto del turno matutino como del vespertino.

La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas que constituyeron el background de la encuesta, fue la siguiente:

- El 40% pertenecen al género masculino y el 60% al femenino.

- La edad mínima es de 18 años y la máxima de 36 años, siendo el promedio de 21 años.
- El 43.7% manifiesta tener una pareja estable, mientras que el 56.3% informa que en ese momento no tienen una pareja estable.

Para la recolección de la información se utilizó la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (Barraza, 2011); este instrumento fue utilizado en las cinco investigaciones que sirven como antecedente directo a la presente investigación (Barraza, et al., 2009; Barraza, 2009; Gutiérrez, 2009 y 2010; y Vázquez & Rodríguez, 2009).

Esta escala consta de 15 ítems que pueden ser contestados mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. La distribución de los ítems según las dimensiones establecidas fue la siguiente:

- Indicadores comportamentales: ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14 y 15
- Indicadores actitudinales: ítems 6, 8, 10, 12 y 13

Esta escala reportó originalmente una confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown; así mismo en su proceso de validación se obtuvieron evidencias de validez basada en la estructura interna a través de los procedimientos denominados: análisis de consistencia internas, análisis de grupos contrastados y análisis factorial (Barraza, 2011)

En la presente investigación la escala presentó una confiabilidad de .89 en alfa de cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown; estos resultados pueden ser valorados como muy buenos según la escala de

valoración propuesta por De Vellis (en García, 2006). Así mismo, se realizó el análisis de consistencia interna (tabla 1) que mostró que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado; este resultado, aunado a los altos niveles de confiabilidad, permite confirmar la homogeneidad y consistencia interna del proceso de medición desarrollado a través de este instrumento.

Tabla 1.
Resultados del Análisis de Consistencia Interna

No.	Ítems	r de Pearson	Nivel de significación
1	El tener que asistir diariamente a clases me cansa	.702	.000
2	Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	.658	.000
3	Durante las clases me siento somnoliento	.670	.000
4	Creo que estudiar hace que me sienta agotado	.571	.000
5	Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	.687	.000
6	Me desilusionan mis estudios	.531	.000
7	Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado	.683	.000
8	No me interesa asistir a clases	.629	.000
9	Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	.643	.000
10	El asistir a clases se me hace aburrido	.660	.000
11	Siento que estudiar me está desgastando físicamente	.737	.000
12	Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	.752	.000
13	No creo terminar con éxito mis estudios	.355	.001
14	Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	.555	.000
15	Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	.688	.000

La aplicación de este instrumento se llevó a cabo el tercer día de la semana comprendida del 14 al 18 de marzo del año 2011; en su aplicación se contó con el apoyo de cuatro alumnas de esta escuela: Anahí Citlalli Barraza Cárdenas, Andrea Carolina Ortega Núñez, Andrea Sarellano Galarza y Mikol Paola del Río Ramírez. En esta semana, en que se aplicó el instrumento, se llevó a cabo, en dicha institución, una semana de festejos, entre los que sobresalen la elección de la reina y la elevación a rango de facultad de la escuela. Para su aplicación no se modificaron las

instrucciones originales que hacen referencia al momento presente cuando se pregunta por cada uno de los ítems.

El análisis de resultados se realizó en dos momentos. En un primer momento, a través de la media aritmética, transformada posteriormente en porcentaje, se efectuó el análisis descriptivo en tres niveles: conductas del Burnout (ítems), tipos de indicadores del Síndrome de Burnout (dimensiones) y Síndrome de Burnout (variable). En un segundo momento se realizó el análisis de diferencia de grupos sin atribución causal y el análisis correlacional, lo que permitió relacionar el nivel Síndrome de Burnout con las variables sociodemográficas ya establecidas; en este tipo de análisis se utilizaron los estadísticos t de Student y el r de Pearson y la regla de decisión fue $p < .05$. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 15.

Resultados

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman la EUBE se presentan en la tabla 2.

Como se puede observar, los ítems que se presentan con menor frecuencia (primer cuartil $< 12\%$) son: Me desilusionan mis estudios, Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela y No creo terminar con éxito mis estudios, mientras que los que se presentan con mayor frecuencia (cuarto cuartil $>19\%$) son: El tener que asistir a clases me cansa, Durante las clases me siento somnoliento y Antes de terminar las clases ya me siento cansado.

Los indicadores comportamentales del burnout presentan un 18% de presencia en los estudiantes encuestados, mientras que los indicadores actitudinales presentan un 11% de presencia.

Tabla 2.
Porcentaje de presencia de cada uno de los ítems de la EUBE

No.	Ítems	Porcentaje
1	El tener que asistir a clases me cansa	23%
2	Los problemas relacionados con mis estudios me deprimen fácilmente	18%
3	Durante las clases me siento somnoliento	24%
4	Creo que estudiar hace que me sienta agotado	17%
5	Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	17%
6	Me desilusionan mis estudios	9%
7	Antes de terminar las clases ya me siento cansado	22%
8	No me interesa asistir a clases	13%
9	Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	18%
10	El asistir a clases se me hace aburrido	19%
11	Siento que estudiar me está desgastando físicamente	13%
12	Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	9%
13	No creo terminar con éxito mis estudios	7%
14	Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	18%
15	Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	12%

La variable Síndrome de Burnout se presenta con un nivel de 16% en los alumnos encuestados (interpretado a partir de un baremo de cuatro valores: de 0 a 25% no hay burnout, de 26% a 50% se presenta con un nivel leve, de 51 a 75% se presenta con un nivel moderado y de 76% a 100% con un nivel fuerte o profundo) por lo que se puede afirmar que los alumnos encuestados no presentan el Síndrome de Burnout;

Análisis de Diferencia de Grupos

Los resultados obtenidos en el análisis de diferencia de grupos entre el nivel de Síndrome de Burnout y el resto de las variables se presentan en la tabla 3. Como se

puede observar ninguna de las tres variables estudiadas establece una diferencia significativa con relación al nivel con que se presenta el Síndrome de Burnout.

Tabla 3.
Resultados del análisis de diferencia de grupos

Variable	Nivel de Sig.
Género	.63
Edad	.86
Relación de pareja	.48

Discusión de Resultados

Los alumnos encuestados no presentan el Síndrome de Burnout, sin embargo sí es posible identificar las conductas del Burnout que se presentan con mayor frecuencia, siendo estas: El tener que asistir a clases me cansa, Durante las clases me siento somnoliento y Antes de terminar las clases ya me siento cansado. Así mismo, se puede observar que los indicadores comportamentales son los que se presentan con mayor frecuencia. En esta parte del perfil descriptivo se coincide plenamente con las investigaciones antecedentes (Barraza, et al., 2009; Barraza, 2009; Gutiérrez, 2009 y 2010; y Vázquez & Rodríguez, 2009), solamente se presenta la diferencia con relación al nivel con que se presentan cada una de las conductas, en lo particular, o de los indicadores, en general.

En el caso del análisis inferencial sucede lo mismo, esto es, ninguna de las tres variables sociodemográficas estudiadas establece una diferencia significativa con el nivel en que se presenta el Síndrome de Burnout; en este punto también se coincide plenamente con las investigaciones antecedentes.

Estos resultados confirman parcialmente la hipótesis subyacente de que el Síndrome de Burnout puede variar según el momento de aplicación del cuestionario, por lo cual se justifica plenamente este estudio y se abre una línea de investigación que se oriente a buscar resultados más concluyentes; no obstante, y de manera lógica y necesaria, se tiene que discutir la variable tarea con relación a las indicaciones que se les dan a los respondientes, ya que algunos cuestionarios que exploran el Síndrome de Burnout dan indicaciones solicitándoles a los respondientes que tomen en cuenta para contestar los últimos treinta días, otros llegan a indicar que tomen en cuenta los últimos seis meses, y el cuestionario utilizado en la presente investigación pregunta en tiempo presente, por lo que vale la pena preguntarse ¿Cuál es la mejor forma de plantear estas indicaciones para dar respuesta a los cuestionarios sobre el Síndrome de Burnout?

La respuesta a esta interrogante trasciende los objetivos de la presente investigación, sin embargo, considerando el carácter exploratorio del presente estudio, se puede hipotetizar una respuesta que estaría sujeta a discusión y contrastación por parte de la comunidad de investigadores: el hecho de que este estudio haya reportado la no presencia del Síndrome de Burnout durante una semana de festejos, y a máximo cuatro días de no tener clases (el fin de semana y los dos primeros días de la semana de festejos), indica claramente que la mejor manera de explorar el Síndrome de Burnout es dar las indicaciones en tiempo presente, ya que todo parece indicar que el nivel del Síndrome de Burnout se puede modificar al tener días de asueto o festejos.

Esta hipótesis debe considerarse con cautela y esencialmente indicativa, ya que hace falta realizar un estudio longitudinal que aborde momentos sucesivos de

trabajo y de descanso para determinar si realmente el nivel de Síndrome de Burnout se mueve con estos períodos de descanso o si en los resultados del presente estudio intervinieron variables contextuales.

Referencias

- Aranda, C.; Pando, M.; Salazar, J. G.; Torres, T. M. & Aldrete, M. G. (2010). Apoyo social como factor protector a la salud frente al síndrome de Burnout, en agentes de vialidad, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 19(1), 18-24.
- Aris, N. (2009). Burnout Síndrome in educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Ballinas, A. G.; Alarcón, C. & Balseiro, C. L. (2009). Síndrome de Burnout en enfermeras de un centro médico. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 1, 23-29.
- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, A. (2010). El Síndrome de Burnout en directivos escolares. *Avances en Supervisión Educativa*, 13, s/p.
- Barraza, A. (2011). Validación psicométrica de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(21), 51-74.
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. G. (2009). Burnout Estudiantil. Un estudio exploratorio. En A. Barraza, D. Gutiérrez & D. I. Ceniceros (coord.), *Alumnos y Profesores en Perspectiva*. (pp. 68-84), Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Campos, J. A. D. B.; Trotta, O. S. T.; Bonafé, F. S. S. & Maroco, J. (2010). Burnout em dentistas do serviço público: tero u não ter, eis a questão! *Revista de Odontologia DA UNESP*, 39(2), 109-114.

- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros & M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp. 139-166). México: Trillas.
- González, M. T.; Landero, R. & Moral, J. (2009). Cuestionario de Burnout para Amas de Casa: evaluación de sus propiedades psicométricas y del Modelo Secuencial de Burnout. *Universitas Psicológica*, 8(2), 533-544.
- Gutiérrez, D. (2009). El Síndrome de Burnout en alumnos de educación secundaria. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), 26-35.
- Gutiérrez, D. (2010). Prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(11), 18-23.
- Manzano, G. (2001). Estrés Crónico Laboral Asistencial (Burnout) en las administraciones públicas. *Dirección y Organización*, 25, 148-159.
- Marrero, M. L. & Grau, J. (2005). Síndrome de Burnout en médicos que trabajan en unidades de cuidados intensivos neonatales. *Psicología y salud*, 15(1), 25-32.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Social Issues*, 2, 99-113.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout*. New York, USA: The Free Press.
- Preciado, M. L. & Vázquez, J. MN. (2010). Perfil de Estrés y Síndrome de Burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1), 11.19.
- Tutte, V.; Blasco, T. & Feliu, J. C. (2006). Evolución de los índices de Burnout en un equipo femenino de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(1), 22-35
- Vázquez, J. C. & Rodríguez, M. E. (2009), Diagnóstico del Síndrome de Burnout en la comunidad académica de la Universidad del Valle de Atemajac campus Puerto Vallarta, *Revista UNIVallarta*, s/d.

**ESTRESORES ACADÉMICOS Y GÉNERO. UN ESTUDIO
EXPLORATORIO DE SU RELACIÓN EN ALUMNOS DE
LICENCIATURA**

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango (México)

René Antuna Contreras

Alumnos de la Maestría en Educación

De la Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Los objetivos de la investigación que da lugar a la presente ponencia son: Identificar los estresores académicos con mayor o menor presencia entre los alumnos de licenciatura encuestados y Establecer si existe o no relación entre la frecuencia con la que se presenta cada uno de los estresores académicos indagados y el género. Su fundamento teórico está basado en el Modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico. Para el logro de los objetivos propuestos se realizó una investigación no experimental, correlacional, transeccional y exploratoria a través de la aplicación del Inventario de Estresores académicos a una muestra de 93 alumnos de licenciatura de la ciudad de Durango, México. Sus principales resultados permiten afirmar que los estresores que se presentan con mayor frecuencia responden a un locus de control externo, mientras que los que se presentan con menor frecuencia obedecen a un locus de control interno, así mismo, el análisis de diferencia de grupos permite afirmar que la variable género no influye en casi la totalidad de los estresores académicos indagados.

Palabras clave: estrés, fuentes de estrés, género y alumnos de licenciatura.

Introducción

Ingresa a una institución de educación superior, mantenerse como alumno regular y poder egresar de ella, suele ser una experiencia que la mayor parte de los alumnos consideran estresante; sin embargo, su mención recurrente en el discurso estudiantil, e inclusive en algunos casos también en el discurso oficial de las instituciones, no ha

sido acompañada por una gran cantidad de investigaciones que permitan reconocer las características de este fenómeno.

Las investigaciones realizadas, hasta el momento, han permitido reconocer que los principales estresores académicos son (Barraza 2007):

- Falta de tiempo o tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas.
- Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares.
- Realización de un examen.
- Exposición de trabajos en clase.
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura.
- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares.
- La tarea de estudio.
- El tipo de trabajo que le piden los profesores.
- Intervención en el aula.
- Mantener un buen rendimiento o promedio académico.
- La evaluación de los profesores.
- El tener que presentar cierto número de trabajos clínicos en un lapso corto de tiempo.
- Atender pacientes no cooperadores en su tratamiento odontológico.
- El desconocimiento de las herramientas y los materiales de la estadística.

Más allá de la identificación de estos estresores, presentes entre los alumnos de los diferentes niveles educativos, también se ha estudiado el estrés académico con relación a diferentes variables psicológicas, académicas y sociodemográficas y/o

situacionales. Entre las variables psicológicas estudiadas, con relación al estrés académico, se encuentran:

- La inteligencia emocional (Pau, Rowland, Naidoo, Rahimah, Elisavet, Moraru, Huang, & Croucher, 2007).
- La autoeficacia académica (Cabanach, Valle & Rodríguez, 2010)
- Las metas académicas (Cabanach, Rodríguez & Valle, 2007),
- La depresión (Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas & Salazar, 2010),
- El Síndrome de Burnout (Preciado & Vázquez, 2010).
- La salud mental (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008).

En el caso de las variables académicas, el estrés académico se ha estudiado con relación a:

- El rendimiento académico (Greer & Chwaslisz, 2007).
- Los exámenes (Martín, 2007).
- El desempeño escolar (Busnello & Kristensen, 2008).
- Las exigencias académicas (Huaquín & Loaíza, 2004),

En el caso de las variables sociodemográficas y/o situacionales, el estrés académico se ha estudiado con relación a: 1) el género, 2) la edad, 3) el nivel socioeconómico, 4) la carrera que estudian, 5) el semestre o grado que cursan de la carrera, 6) las asignaturas que cursan como parte de sus estudios, 7) el contexto institucional donde realizan sus estudios (Barraza, 2007). Por el momento la atención de la presente investigación está centrada en el género y en este punto, la literatura al respecto afirma que el género es una de las variables sociodemográficas más

estudiadas con relación al estrés académico, sin embargo sus resultados son básicamente contradictorios. Algunas investigaciones sostienen la no diferencia entre géneros con relación al estrés académico (p. ej. De Miguel & Hernández, 2006), mientras que otras sostienen que el género femenino presenta mayores niveles de estrés académico (p. ej. Marty, Lavin, Matías, Larrain & Cruz, 2005).

Ante esta situación, los autores de la presente investigación le apuestan a que esta relación se da de manera diferenciada según el estresor académico de que se trate. A partir de este supuesto se plantean los siguientes objetivos:

- Identificar los estresores académicos con mayor o menor presencia entre los alumnos de licenciatura encuestados.
- Establecer si existe o no relación entre la frecuencia con la que se presenta cada uno de los estresores académicos indagados y el género.

Modelo Teórico

Como fundamento teórico de la presente investigación, los autores asumen el Modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (Barraza, 2006).

Este modelo permite definir al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores, al considerar que dichas demandas desbordan los recursos con

los que cuenta para realizarla (al alumno le demanda el docente realizar una exposición en dos días y esto lo estresa al considerar que no tiene el tiempo suficiente para preparar una buena exposición).

- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (el estrés generado por la exigencia de realizar esa exposición en dos días provoca en el alumno la pérdida del apetito, dolor de cabeza y ansiedad ante la inminencia de la exposición).
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (ante los síntomas que reflejan el estrés que presenta en ese momento, el alumno decide salir a caminar y olvidarse un poco de eso que lo inquieta).

Bajo esta conceptualización los objetivos de la presente investigación centran su atención solamente en el primer momento del estrés académico; es por eso que, en término estrictos, se ha manejado exclusivamente el término estresores académicos.

Método

La investigación que se llevó a cabo puede ser caracterizada como no experimental, exploratoria, correlacional y transeccional. Se considera:

- No experimental (al no haberse manipulado ninguna variable; en este caso se midieron las variables empíricas o estresores académicos tal como se presentaban en ese momento en la población encuestada).
- Exploratoria (por el hecho de no existir un modelo teórico específico que permitiera relacionar las dos variables de interés para el presente estudio).
- Correlacional (porque se relacionaron las variables empíricas o estresores académicos con la variable género).
- Transeccional (porque solamente se midió, mediante la aplicación del cuestionario, en una sola ocasión las variables).

Los participantes de la presente investigación fueron alumnos de licenciatura de la Universidad Juárez del Estado de Durango, el Instituto Tecnológico de Durango, la Universidad Pedagógica de Durango y la Escuela Normal del Estado de Durango seleccionados mediante un muestreo por conveniencia y accesibilidad. En total se recuperaron 94 cuestionarios, eliminándose solamente uno por no estar llenado correctamente. La distribución de los 93 alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 51.6% corresponden al género masculino, mientras que el 48.4% corresponde al género femenino.
- La edad mínima era de 18 años y la máxima de 45 años siendo el promedio 22 años.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta a través de un cuestionario denominado Inventario de Estresores Académicos (IESA); este inventario consta de 27 ítems donde cada uno refiere un estresor académico en lo

particular. Para responder a este cuestionario los encuestados tienen seis opciones referidas a la frecuencia con la que perciben ese estresor: nunca (0), casi nunca (1), rara vez (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Una vez aplicado, el cuestionario reportó una confiabilidad en alfa de cronbach de .89 y de .82 en confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown Unequal-length; estos niveles de confiabilidad, que no difieren substancialmente de los reportados originalmente, pueden ser valorados como muy buenos tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006).

Tabla 1.
Resultados del análisis de consistencia interna y del análisis de grupos contrastados

Ítem	Nivel de Significación del Análisis de Consistencia Interna	Nivel de Significación del Análisis de Grupos Contrastados
1	.000	.000
2	.000	.000
3	.000	.000
4	.000	.000
5	.000	.000
6	.000	.000
7	.000	.000
8	.000	.000
9	.000	.000
10	.000	.000
11	.000	.001
12	.000	.000
13	.000	.000
14	.000	.000
15	.000	.000
16	.000	.000
17	.000	.004
18	.000	.000
19	.000	.002
20	.000	.001
21	.000	.000
22	.000	.015
23	.000	.000
24	.000	.000
25	.000	.000
26	.000	.000
27	.000	.000

Se obtuvieron también evidencias de validez basada en la estructura interna a partir de los procedimientos denominados análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados (tabla 1); en el primer caso se utilizó el estadístico r de Pearson y en el segundo la t de Student y en ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$. Los resultados obtenidos, iguales a los reportados originalmente, permiten afirmar que los ítems que conforman el IESA: a) pueden ser considerados homogéneos al representar el mismo dominio empírico de referencia, que en este caso son los estresores académicos, b) presentan una direccionalidad única y una capacidad discriminativa adecuada que permite distinguir entre un participante con un bajo o un alto nivel de presencia de cada estresor.

Resultados

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, a través de la media y la desviación estándar, de los estresores académicos indagados por el inventario aplicado se muestran en la tabla 2. Como se puede observar los estresores académicos que representan con mayor frecuencia entre los alumnos encuestados son: La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días (ítem 2), la realización de un examen (ítem 3) y tener el tiempo limitado para hacer un examen (ítem 21; mientras que los que se presentan con menor frecuencia son: el inicio de las clases (ítem 8), Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesore/as (ítem 12) y la apariencia física de mis profesores/as (ítem 17).

Tabla 2.

Datos descriptivos de cada uno de los estresores académicos que conforman el IESA

Ítems	Media	Desviación Estándar
Uno	1.83	1.537
Dos	2.78	1.258
Tres	2.89	1.537
Cuatro	2.12	1.451
Cinco	2.15	1.803
Seis	2.08	1.270
Siete	1.85	1.176
<i>Ocho</i>	<i>1.49</i>	<i>1.626</i>
Nueve	2.04	1.301
Diez	2.43	1.661
Once	2.16	1.506
<i>Doce</i>	<i>1.41</i>	<i>1.476</i>
Trece	2.07	1.349
Catorce	2.11	1.355
Quince	2.23	1.483
Dieciséis	1.64	1.426
<i>Diecisiete</i>	<i>.64</i>	<i>1.207</i>
Dieciocho	1.74	1.503
Diecinueve	1.72	1.570
Veinte	2.05	1.563
Veintiuno	2.60	1.498
Veintidós	1.59	1.513
Veintitrés	1.88	1.308
Veinticuatro	1.82	1.343
Veinticinco	2.38	1.674
Veintiséis	1.54	1.619
Veintisiete	2.26	1.451

El análisis de diferencia de grupos sin atribución causal realizado, a través de la t de Student, entre cada uno de los estresores académicos indagados por el cuestionario aplicado y la variable género se presentan en la tabla 3. La regla de decisión para este análisis fue $p < .05$. Como se puede observar solamente en el ítem 2 (la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días) la variable género establece una diferencia significativa presentando con mayor frecuencia este estresor en la mujeres

Tabla 3.
Resultados del análisis de diferencia de grupos realizado entre los diferentes estresores académicos que indaga el IESA y la variable género

Items	T	df	Sig. (2-tailed)
Uno	-.774	91	.441
Dos	-2.308	91	.023
Tres	-.784	90	.435
Cuatro	-.824	90	.412
Cinco	-1.793	90	.076
Seis	.063	91	.950
Siete	-.654	90	.515
Ocho	-1.908	91	.060
Nueve	-1.454	91	.149
Diez	.233	89	.816
Once	.172	91	.863
Doce	-1.071	91	.287
Trece	.752	90	.454
Catorce	-.177	91	.860
Quince	-.979	90	.330
Dieciséis	-.312	90	.756
Diecisiete	-.165	89	.869
Dieciocho	-.912	91	.364
Diecinueve	-.208	91	.836
Veinte	.585	91	.560
Veintiuno	-1.357	90	.178
Veintidós	.331	90	.741
Veintitrés	.735	90	.464
Veinticuatro	-.806	91	.422
Veinticinco	-.378	91	.706
Veintiséis	-1.261	91	.211
Veintisiete	-.768	91	.444

Comentarios

La presente investigación se planteó dos objetivos; identificar los estresores académicos que se presentaban con mayor y menor frecuencia entre los alumnos encuestados y establecer si la variable género marcaba una diferencia significativa en la frecuencia con la que se presentaba cada uno de ellos.

Con relación a lo estresores académicos se puede observar claramente una tendencia: los estresores que se presentan con mayor frecuencia obedecen a un locus de control externo, mientras que los que se presentan con menor frecuencia (a

excepción del ítem 17) responden a un locus de control interno. Este resultado conduce a reconocer el papel que juegan las atribuciones causales en el estrés académico por lo que se abre la posibilidad de distanciarse de la Teoría de la Valoración (Lazarus & Folkman, 1986) como único enfoque explicativo de la transformación de una demanda del entorno en estresor. En ese sentido sería necesario reconocer que puede haber más de un proceso cognitivo involucrado en la generación de un estresor, siendo las atribuciones causales una posible vía alternativa.

En lo que respecta a la relación entre los diferentes estresores académicos y la variable género se puede observar que de manera abrumadora los resultados muestran que la variable género no influye en la frecuencia con que se presentan estos estresores. Este resultado conduce a estar de acuerdo con los autores que sostienen la no diferencia entre géneros con relación al estrés académico (p. ej. Astudillo, Avendaño, Barco, Franco & Mosquera, 2001, De Miguel & Hernández, 2006; Pérez, Martín, Borda & Del Río, 2003 y Ramírez, Fasce, Navarro & Ibáñez, 2003).

Estos resultados deben de considerarse indicativos y no concluyentes por el tipo de estudio realizado y el tamaño y forma de selección de la población encuestada, por lo que se recomienda seguir realizando más estudios al respecto, sobre todo para descartar esta hipótesis alternativa de que la variable género puede tener una influencia diferenciada según el tipo de estresor académico que se aborde.

Referencias

- Astudillo C., Avendaño C., Barco M. L., Franco A. & Mosquera C. (2001). *Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali*, disponible en <http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/HIPERVINCULOS/AFECTIVIDAD/AF00203a.htm> (recuperado el 13/02/2003)
- Barraza, A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Psicología Científica.Com*, (s/d)
- Busnello F. B. y Kristensen C. H. (2008), *Eventos estressores e desempenho escolar em adolescentes*, IX Salão de Iniciação Científica – PUCRS, Disponible en <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/III mostra/Psicologia/62357%20-%20FERNANDA.pdf> (Recuperado 15 de marzo de 2010)
- Cabanach, R. G.; Rodríguez, S. & Valle, A. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1,2). 3-16.
- Cabanach, R. G.; Valle, A. & Rodríguez, S. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1). 75-87.
- De Miguel, A. & Hernández, L. (2006), *Afrontamiento y personalidad en estudiantes universitarios*, Recuperado el 15 de mayo de 2011 de <http://webpages.ull.es/users/admiguel/mejico.pdf>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo J. (2008), Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos, *Universitas Psychologica*, 7, (3), 739-751.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros & M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp. 139-166). México: Trillas.

- Greer, T. M. & Chwaslisz, K. (2007). Minority-Related Stressors and Coping Processes among African American College Students. *Journal of College Student Development*, 48(4), 388-404
- Gutiérrez, J. A.; Montoya, L. P.; Toro, B. E.; Briñón, M. A.; Rosas, E. & Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7-17.
- Huaquín V. R. & Loaiza R. (2004), Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile, *Estudios Pedagógicos*, (30), 39-59.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Marty, M.; Lavin, G.; Matías, M.; Larrain, D. & Cruz, C. (2005), Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 25-32.
- Pau, A.; Rowland, M. L.; Naidoo, S.; Rahimah, A.; Elisavet, M.; Moraru, R.; Huang, B. & Croucher, R. (2007). Emotional Intelligence and Perceived Stress in Dental Undergraduates: A Multinational Survey. *Journal of Dental Education*, 71(2). 197-204.
- Pérez, M. A.; Martín, A.; Borda, M. & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68,26-33
- Preciado, M. L. & Vázquez, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1). 11-19.
- Ramírez, L.; Fasce, E.; Navarro, G. & Ibáñez, P. (2003). *Percepción del estrés en estudiantes de primer año de medicina*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación en Ciencias de la Salud (ASOFAMECH).

PREVALENCIA DE LOS SÍNTOMAS DE ESTRÉS, EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, Y SU RELACIÓN CON TRES VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango (México)

Minerva Elena Barba Morán

Universidad Internacional Mexicana (Durango-México)

Resumen

Los objetivos de la presente investigación fueron: Determinar el porcentaje de alumnos de educación media superior que presentan estrés, Identificar los síntomas del estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los alumnos de educación media superior y Establecer si las variables: género, edad y semestre que cursan, marcan una diferencia significativa en la frecuencia con la que se presentan los síntomas del estrés. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio correlacional, transeccional y no experimental, a través de la aplicación del Inventario de Síntomas de Estrés a 199 alumnos de educación media superior. Sus principales resultados permiten afirmar que: a) El 96% de los alumnos encuestados presentan estrés académico, b) Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: Sudor en las palmas de las manos, Dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda y Dificultad para concentrarse; mientras que los síntomas que se presentan con menor frecuencia son: Parálisis (no poder moverse), Tics nerviosos y Fumar con mayor frecuencia y c) La variable género es la que más influye sobre los síntomas del estrés, siendo la mujer la que presenta con mayor frecuencia esos síntomas del estrés, mientras que la variable que menos influye es el semestre que cursa, siendo los alumnos de cuarto semestre los que presentan con mayor frecuencia estos síntomas.

Palabras claves: estrés, síntomas y alumnos.

Introducción

En nuestras instituciones educativas, los alumnos se ven sometidos a una serie de demandas y exigencias escolares que, al ser valoradas como desbordantes de sus propios recursos para afrontarlas, se convierten en fuentes de estrés.

Una vez desencadenado el estrés, provoca en el alumno un desequilibrio sistémico de su relación con el entorno; este desequilibrio se manifiesta en una serie de síntomas que son los indicadores visibles de que el alumno está estresado. Este componente del estrés académico es el objeto de estudio de la presente investigación.

Modelo Teórico-Conceptual

Cuando se aborda el estudio del estrés, lo primero que salta a la vista es la multiplicidad y diversidad de definiciones. Los teóricos del campo han tratado de organizar, y a la vez justificar, esta situación aludiendo a la existencia de tres enfoques conceptuales en el estudio del estrés: el centrado en el estresor, el centrado en el síntoma y el centrado en la relación persona-entorno (Gutiérrez, Moran & Sanz, 2005).

Más allá de estos tres enfoques conceptuales, Barraza (2007a) establece la existencia de dos Programas de Investigación rivales en el campo de estudio del estrés: el Estímulo-Respuesta y el Persona-Entorno. En la presente investigación se asume el segundo de ellos que permite conceptualizar al estrés como un fenómeno complejo y multidimensional de la adaptación humana.

Para establecer las dimensiones constituyentes del estrés, bajo la égida del Programa de Investigación Persona-Entorno, se han construido diferentes modelos; en la presente investigación se asume el Sistémico Cognoscitivista (Barraza, 2006) que permite conceptualizar al estrés como un proceso de adaptación, esencialmente psicológico, que se desarrolla en tres etapas:

- En un primer momento el alumno se ve sometido en las instituciones educativas a una serie de demandas y exigencias por parte del docente y de la institución; estas demandas son valoradas por el alumno con relación a los recursos que posee para afrontarlas, si considera que dichas demandas desbordan sus recursos estas demandas son consideradas estresores.
- En un segundo momento, al considerar el alumno como estresores ciertas demandas, sobreviene un desequilibrio sistémico de su relación con el entorno; este desequilibrio se manifiesta a través de una serie de síntomas físicos, psicológicos o comportamentales.
- En un tercer momento, ante la presencia innegable del estrés manifestado en una serie de síntomas, el alumno realiza acciones de afrontamiento para superar ese estrés.

Bajo este concepto son tres las dimensiones del estrés académico: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. La atención de la presente investigación está centrada exclusivamente en este segundo componente que son los síntomas.

Revisión de la literatura

Al realizar Barraza (2007b) su estado del arte sobre el estrés académico pudo identificar que los síntomas que más se presentan entre los alumnos investigados son:

a) Síntomas físicos: sudoración en las manos; trastorno en el sueño; cansancio y dolores de cabeza; y somnolencia.

b) Síntomas psicológicos: ansiedad, nerviosismo, angustia, miedo, irritabilidad, problemas de concentración, inquietud y tristeza.

c) Síntomas comportamentales: agresividad, aislamiento, aumento o disminución de la alimentación y desgano.

Por otra parte, la revisión de la literatura permitió reconocer que hay dos tendencias de investigación: a) una aborda exclusivamente los síntomas del estrés (p. ej. Calais, Carraras, Brum, Yamada & Oliveira, 2007) y b) otra aborda los síntomas como parte de su estudio del estrés (p. ej. Dumont, LeClerc & Deslandes, 2003).

La atención por el momento está centrada en la primera tendencia, A continuación se reseñan de manera sucinta los resultados obtenidos por las investigaciones localizadas bajo esta tendencia.

Los resultados obtenidos por Calais, et al. (2007) fueron: a) el 54% de los participantes presentaba estrés, b) fue mayor la prevalencia de estrés en las mujeres y c) predominaron los síntomas físicos y psicológicos.

Entre los resultados obtenidos por Guimarães (2006) destacan: a) la presencia de estrés en el 57,83% de los estudiantes, b) la menor incidencia de estrés fue en los estudiantes de primer año, y c) la mayor incidencia de estrés fue en las mujeres.

Los principales resultados obtenidos por Gutiérrez (2011) son: a) existe una predominancia de los síntomas psicológicos y b) la mayor parte de las variables estudiadas no marcan una diferencia significativa en los síntomas del estrés.

Los principales resultados obtenidos por Mondardo (2005) indican que la mayoría de su muestra (74%) presentaba estrés. Así mismo, el análisis estadístico demostró que la relación entre estrés y rendimiento académico no era significativa.

Objetivos

- Determinar el porcentaje de alumnos de educación media superior que presentan estrés.
- Identificar los síntomas del estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia en los alumnos de educación media superior.
- Establecer si las variables: género, edad y semestre que cursan, marcan una diferencia significativa en la frecuencia con la que se presentan los síntomas del estrés.

Método

El tipo de estudio que se desarrolló, como base de la presente investigación, puede ser caracterizado como correlacional, transeccional y no experimental.

Los participantes de esta investigación fueron 199 alumnos del Colegio de Bachilleres la Forestal de la ciudad de Durango, Dgo. México. Su selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico. La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 38.7% corresponden al género masculino y el 61.3% al género femenino.
- El 28.1% tenían una edad de 15 y 16 años, el 40.7% una edad de 17 y 18 años, y el 31.2% una edad de 19 años o mayor.
- El 39.2% cursaban el segundo semestre, el 32.7% cursaban el cuarto semestre y el 28.1% el sexto semestre.

Para la protección de los alumnos encuestados se realizaron las siguientes acciones: a) en el inventario que se les entregó no se pidió el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados; y b) en la presentación del inventario se les hacía saber a los alumnos que su llenado era voluntario y, por lo tanto, estaban en total libertad de responderlo, o de no hacerlo.

En la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Inventario de Síntomas de Estrés (Barraza & Gutiérrez, 2011); este inventario se compone de 44 ítems donde cada uno enuncia un síntoma en lo particular; los ítems se encuentran organizados en tres dimensiones: síntomas físicos (20 ítems), síntomas psicológicos (16 ítems) y síntomas comportamentales (ocho ítems). Estos ítems pueden ser contestados en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Nunca, Casi Nunca, Algunas Veces, y Casi Siempre. Este inventario presentó las siguientes propiedades psicométricas:

- Se obtuvo una confiabilidad de .95 en Alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown.
- Se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir del procedimiento identificado como validez de consistencia interna y los resultados mostraron que todos los ítems correlacionan positivamente (con un

nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.

- Se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir del procedimiento denominado análisis de grupos contrastados se utilizó el mismo procedimiento y los resultados mostraron que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportaban un alto y bajo nivel de presencia de los diferentes síntomas del estrés.

La aplicación del inventario se llevó a cabo durante el mes de mayo del año 2011 en las instalaciones de la propia institución; en la aplicación se contó con el apoyo de cuatro alumnas de la Licenciatura de la Universidad Pedagógica de Durango: Brianda Castañeda Villanueva, María Andrea Gurrola Rivera, Rocío Cruz Alejandro y Karina Liliana Soto Barrón

El análisis de las propiedades psicométricas del inventario, así como el análisis descriptivo e inferencial de los resultados, se llevó a cabo con el programa PASW Statistics.

Resultados

El 96% de los alumnos encuestados presentan estrés académico; por su parte los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman el inventario aplicado se presentan en la tabla 1. Como se puede observar los ítems que se presentan con mayor frecuencia son: 1.- Trastornos en el sueño, 4.- Sudor en las palmas de las manos, 7.- Tensión muscular, 9.- Migraña o

dolor de cabeza, 13.- Dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda, 24.- Inquietud y nerviosismo, 25.- Preocupación excesiva, 27.- Dificultad para concentrarse, 33.- Irritabilidad, enojo, furia constante o descontrolada, 37.- Deseos de gritar, golpear o insultar y 38.- Cambios de humor constantes; mientras que los síntomas que se presentan con menor frecuencia son: 2.- Palpitaciones cardiacas, 5.- Dificultad para tragar o respirar, 11.- Rechinar los dientes, 14.- Hiperventilación, 15.- Falta de aire o sensación de sofocación, 19.- Parálisis, 29.- Tics nerviosos, 30.- Pensamiento reiterativo, 36.- Bloqueo mental y 41.- Fumar con mayor frecuencia.

Los resultados del análisis inferencial, donde se relacionan cada uno de los síntomas que indaga el inventario con las tres variables de interés: género (G), edad (E) y semestre que cursa (S), se presentan en la tabla 2. En el primer caso se utilizó el estadístico T de Student, mientras que en el segundo y el tercer caso se utilizó el estadístico ANOVA de un factor; en los tres casos la regla de decisión fue $p < .05$.

Como se puede observar la variable género es la que más influye sobre los síntomas del estrés (23 de 44), siendo la mujer la que presenta con mayor frecuencia esos síntomas del estrés, mientras que la variable que menos influye es el semestre que cursa (4 de 44), siendo los alumnos de cuarto semestre los que presentan con mayor frecuencia estos síntomas.

Comentarios

El Programa de Investigación Persona-Entorno ha tenido un fuerte desarrollo, vía modelos teóricos que explican y conceptualizan el estrés. Entre esos modelos destacan dos: el modelo de demanda-control (Karasek, 1979) y el modelo

transaccionalista (Lazarus & Folkman, 1986); ambos modelos tienen como punto en común su centración en el estímulo estresor.

Tabla 1.
Datos descriptivos de los ítems que conforman el inventario

ítem	Media	DTE
1	1.12	.993
2	.60	.876
3	.73	.880
4	1.52	1.105
5	.64	.887
6	1.04	.979
7	1.09	.989
8	.84	.865
9	1.26	1.020
10	1.05	.976
11	.62	.832
12	.87	.960
13	1.35	1.038
14	.70	.859
15	.69	.927
16	.91	.973
17	.78	.898
18	1.03	1.123
19	.42	.812
20	1.07	.992
21	1.05	1.038
22	.97	.984
23	1.01	.896
24	1.19	.971
25	1.13	1.015
26	1.08	1.012
27	1.31	1.035
28	.93	.932
29	.58	.877
30	.68	.833
31	1.02	1.000
32	.89	.931
33	1.23	1.080
34	.85	.934
35	.73	.913
36	.63	.866
37	1.23	1.122
38	1.29	1.066
39	1.07	1.061
40	1.03	.974
41	.53	.869
42	.80	.946
43	.71	.956
44	.88	1.066

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil: $p > 1.08$) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil: $p < .71$) con cursivas

Tabla 2.

Nivel de significación del análisis inferencial realizado entre los diferentes síntomas y las tres variables de interés

ítem	G	E	S
1	.001	.926	.896
2	.503	.752	.743
3	.400	.264	.231
4	.368	.308	.280
5	.058	.206	.553
6	.366	.125	.095
7	.021	.087	.486
8	.018	.257	.314
9	.000	.287	.441
10	.002	.453	.862
11	.017	.556	.709
12	.230	.040	.124
13	.000	.103	.253
14	.570	.564	.953
15	.398	.782	.609
16	.209	.141	.505
17	.002	.941	.772
18	.012	.353	.992
19	.789	.453	.571
20	.023	.214	.642
21	.018	.086	.518
22	.043	.059	.079
23	.001	.004	.005
24	.001	.020	.034
25	.000	.000	.024
26	.013	.061	.014
27	.004	.003	.085
28	.087	.032	.148
29	.521	.308	.477
30	.759	.220	.394
31	.103	.219	.264
32	.101	.050	.106
33	.161	.402	.176
34	.292	.400	.846
35	.233	.279	.578
36	.951	.222	.659
37	.010	.890	.378
38	.035	.110	.360
39	.017	.793	.990
40	.920	.846	.922
41	.819	.170	.309
42	.047	.181	.923
43	.001	.385	.839
44	.010	.120	.266

Nota: Se señala con negritas el nivel de significación que cumple la regla de decisión $p < .05$.

Esta tendencia, casi hegemónica, de centrarse en el estresor, ha dejado paulatinamente de lado el estudio de los síntomas: Se ha pasado del estudio de los

estresores vitales o mayores al estudio de los estresores menores o psicológicos (p. ej. Ancer, Meza, Pompa, Torres & Landero, 2011).

Contraria a esta tendencia, la postura de otros autores ha sido integrar los síntomas en el estudio del estrés (p. ej. Barraza, 2006). Los autores de la presente investigación coinciden con esta postura al reconocer que los síntomas son el indicador empírico del estrés, siendo esta situación reconocida por los propios sujetos estresados; así mismo, los síntomas se convierten, por sí mismos, en un problema o consecuencia negativa del estrés con la que tienen que lidiar los sujetos estresados.

Los síntomas tienen una presencia indiscutible cuando se habla del estrés y tienen necesariamente que ser un componente del estrés cuando se le intenta abordar desde una mirada comprehensiva. Esta postura orientó a los autores a desarrollar el presente estudio que obtuvo los siguientes resultados:

- El 96% de los alumnos encuestados presentan estrés académico; este resultado difiere de los resultados reportados por Calais, et al. (2007), Guimarães (2006) y Mondardo (2005); a este respecto cabe destacar tres razones que explicarían esta diferencia: 1) en los tres trabajos previos se utilizó el Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp, basado en la concepción clásica del estrés que lo define como una reacción inespecífica del organismo (Selye, 1956); 2) variaciones propias del mismo instrumento en poblaciones diferentes, ya que sus resultados van desde el 54% (Calais, et al. 2007), al 74% (Mondardo, 2005); y 3) diferencias culturales y académicas entre las instituciones educativas brasileñas y mexicanas.

- Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: Sudor en las palmas de las manos, Dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda y Dificultad para concentrarse; mientras que los síntomas que se presentan con menor frecuencia son: Parálisis, Tics nerviosos y Fumar con mayor frecuencia. En lo general, en este aspecto, se coincide con Calais, et al. (2007), sin embargo, se difiere casi totalmente con Gutiérrez (2011), a pesar de ser un estudio realizado en la misma ciudad y con el mismo instrumento; esta situación puede deberse al carácter altamente idiosincrático del estrés, en lo general, o al tipo de estudiante participante, ya que en el caso de Gutiérrez (2011) son alumnos de maestría y en la presente investigación son alumnos de bachillerato.
- La variable género es la que más influye sobre los síntomas del estrés, siendo la mujer la que presenta con mayor frecuencia esos síntomas del estrés, mientras que la variable que menos influye es el semestre que cursa, siendo los alumnos de cuarto semestre los que presentan con mayor frecuencia estos síntomas. En ambos casos se difiere con Gutiérrez (2011) y conduce a hipotetizar si estas diferencias sean debidas al nivel educativo que se estudia o al tipo de institución donde se estudia.

Las diferencias mostradas del presente estudio, con los que sirven de antecedentes, conducen a reconsiderar el papel que juegan las instituciones, a través de sus prácticas y cultura académica, en la generación del estrés. Esta apuesta iría más allá del carácter psicologista del estrés, que centra su atención en los procesos cognitivos que permiten la transformación de una demanda en estresor, y pone el acento en la necesidad de indagar las características institucionales

generadoras de estrés, y por consecuencia, identificar las prácticas y culturas institucionales que son potencialmente generadoras de estrés. Se sugiere retomar la línea de investigación iniciada por Barraza, Ortega y Martínez (2010).

Referencias

- Ancer, L.; Meza, C.; Pompa, E. G.; Torres, F. & Landero, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 91-101.
- Barraza A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007a). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estimulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30 (paginación independiente).
- Barraza A. (2007b), Estrés académico. Un estado de la cuestión, *Revista Electrónica de Psicología Científica.Com*, 9(2), s/p.
- Barraza, A. y Gutiérrez, D. (2011). El Inventario de Síntomas de Estrés (ficha técnica). *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(4), 95-97.
- Barraza, A.; Ortega, F. y Martínez, L. M. (2010). Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. (pp. 189-197), Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Calais, S. L.; Carraras, K.; Brum, M. M.; Yamada, J. K. & Oliveira, J. R. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos de Psicologia Campinas*, 24(1), 69-77.
- Dumont, M.; LeClerc, D. y Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire.

- Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*.
35(4), 254-267.
- Guimarães, K. B. S. (2006). Stress incidence and medical graduation. *Revista de Psicologia da UNESP*, 5(1), 41-57.
- Gutiérrez, P.; Morán, S. y Sanz, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 47-61
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-306.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mondardo, A. H. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen)*, 6, 159-180.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: Mc Graw-Hill