



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“CREENCIAS DE RESPONSABILIDAD Y RECUPERACIÓN
EN DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

TREJO GONZALEZ EDLI

DIRECTORA: DRA. ANGÉLICA RIVEROS ROSAS

REVISORA: DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ



**La presente tesis fue posible gracias al subsidio del
proyecto IA300312 del programa de apoyo a
proyectos de Investigación Tecnológica (PAPIIT).**

MÉXICO D.F. 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*"Educar no es dar carrera para vivir,
sino temprar el alma
para las dificultades de la vida".*

Pitágoras

*"Educar a un joven no es hacerle
aprender algo que no sabía, sino hacer
de él alguien que no existía".*

Ruskin John

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por permitirme un día más, agradezco a Dios por darme luz y ser mi sendero en mi camino.

Dedico la presente investigación a :

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

Facultad de Contaduría y Administración

Gracias por haberme dado la oportunidad de ser universitaria en la mejor institución. Agradezco por usar sus instalaciones, sus aulas donde muchos de mis profesores me enseñaron lo que es ser un psicólogo, ahora y gracias a la vida quiero retribuir un poco de todos los conocimientos que me ha dado y de toda la práctica adquirida en sus recintos e instalaciones, deseo seguir haciendo esto que tanto me gusta y del cual me siento muy orgullosa por haber tenido la dicha de lograrlo.

AGRADEZCO:

A la Dra. Angèlica Riveros Rosas por su enorme comprensión, por sus conocimientos y por ser una gran persona de ejemplo y de éxito.

A la Dra. Alejandra Valencia Cruz por ser una excelente profesora, por todos sus conocimientos, comprensión y amabilidad.

Agradezco a mis sinodales el Dr. Samuel Jurado Cárdenas por su enorme amabilidad, dedicación y ejemplo a la Lic. Copelia Concepción Rosas Guevara por ser una brillante maestra y estar al pendiente de sus discípulos y por ser una persona de entrega, a la Mtra. Nelly Flores Pineda por sus excelentes aportaciones y conocimientos a dicha tesis y por su amabilidad.

A mi familia que a pesar de todo siempre creyo en mi y en que lograría dar este enorme paso en especial a mi madre y padre que siempre han estado al pendiente de mi e impulsandome en todo lo que ellos puedan dar y hacer, los amo y adoro padres, son mi ejemplo de vida.

Agradezco a mi esposo porque él fue el motor de sacar adelante mis últimos tropiezos y porque en él encuentro la alegría, la paz, la entrega, el amor infinito, te amo mucho mi vida, gracias por compartir este tiempo eres mi persona favorita.

Agradezco a mis hermanos y abuela por estar al pendiente de mí, por su simpatía y siempre los tengo presente en mi mente con mucho cariño y afecto.

A mis suegros por ser tan gentiles y apoyarnos en nuestra travesía, los quiero mucho y que dios los bendiga.

Y por último a todos los chicos del COE gracias por ser un gran equipo y de entrega los quiero mucho y ojala sigamos compartiendo, gracias infinitas.

ÍNDICE

ÍNDICE

PÁGINAS

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	6
Ψ 1.1 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	7
Ψ 1.2 DIFICULTADES AL INTERIOR DEL AULA	8
Ψ 1.3 ASPECTOS VULNERANTES EXTRA CLASE	9
Ψ 1.4 TRANSFORMACIÓN DE LAS COMUNICACIONES	11
Ψ 1.5 EL MALESTAR PERSONAL	12
Ψ 1.6 ESTRÉS DOCENTE	12
Ψ 1.7 BURNOUT	13
CAPITULO II. DESARROLLO DE CREENCIAS SOBRE RESPONSABILIDAD Y RESILIENCIA EN DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS	16
Ψ 2.1 LAS CREENCIAS EN LA CONDUCTA	17
2.1.1 DEFINICIÓN DE CREENCIA	17
2.1.2 SUPUESTOS DE LAS CREENCIAS	17
2.1.3 TIPOS DE CREENCIAS HEMAN (2010).....	18
Ψ 2.2 EL ORIGEN DE LAS CREENCIAS CENTRALES Y LAS INTERMEDIAS	21
Ψ 2.3 EL PAPEL DE LAS CREENCIAS PERSONALES EN EL AULA	22
2.3.1 CREENCIAS DE RESPONSABILIDAD EN DOCENTES	24
2.3.2 CREENCIAS DE RESPONSABILIDAD DE LOS ALUMNOS	25
2.3.3 CREENCIAS DE RESILIENCIA DE LOS DOCENTES	26
2.3.4 CREENCIAS DE RESILIENCIA DE LOS ALUMNOS	28
MÉTODO.....	30
Ψ MÉTODO	31
Ψ OBJETIVO	31
Ψ OBJETIVO ESPECIFICO	31
Ψ DISEÑO	31
Ψ HIPOTESIS	32
Ψ INSTRUMENTOS	32

Ψ PROCEDIMIENTOS	38
RESULTADOS	39
DISCUSIÓN.....	60
REFERENCIAS	64
ANEXOS.....	70
Ψ ANEXO 1: ESCALA DE DESARROLLO EN CREENCIAS SOBRE RESPONSABILIDAD	71
Ψ ANEXO 2: INSTRUMENTO DE CAPACIDAD DE RECUPERACIÓN	72
Ψ ANEXO 3: ESCALA DE FUNCIONAMIENTO INTERPERSONAL EN EL AULA	73

RESUMEN

RESUMEN

La relación docente alumno juega un factor importante dentro del aprendizaje, puede obstaculizar o agilizar las habilidades de los alumnos algunos de los trabajos más relevantes se enfocan en cuanto a las características de la personalidad del docente dejando de lado las creencias que pueden interferir en el proceso interrelacional docente-alumno y que además comparten dependiendo la carrera o área universitaria. El propósito de la investigación fue identificar creencias sobre responsabilidad y recuperación en docentes y alumnos universitarios de las carreras económicas administrativas y la relación que guardan con el funcionamiento interpersonal en el aula. Participaron 545 estudiantes y 25 profesores de las carreras de Contaduría y Administración, divididos en preferidos y no-preferidos de acuerdo a la evaluación de los estudiantes. Se utilizó Análisis de varianza (ANOVA) factorial para realizar comparaciones entre grupos. Los hallazgos encontraron que los profesores no preferidos tienden a mostrar creencias más rígidas respecto a la responsabilidad pero también mayor capacidad de recuperación ante situaciones adversas. En alumnos con bajo promedio se encontró que también tienden a tener creencias más rígidas. Las áreas más notables en profesores y estudiantes fueron rigidez de reglas en la infancia y atribución de infortunio. Los valores más altos en sobreprotección parental se presentaron en alumnos de bajo rendimiento y en profesores no – preferidos.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La literatura del proceso sobre el aprendizaje se ha enfocado en conocer las características de los estudiantes y de los profesores de manera aislada atendiendo poco la interrelación docente-alumno, si bien se reconoce el papel de dicha relación como un obstáculo importante en el aprendizaje. En los alumnos se ha investigado su vocación, antecedentes académicos, medio familiar, condiciones económicas o hábitos de estudio. En los profesores se ha estudiado el estrés y burnout desde diferentes perspectivas como la sobrecarga laboral (trabajo excesivo), carga administrativa, clases con muchos alumnos, ambigüedad de rol, problemas de disciplina en clase, problemas con los superiores, o con los padres de los alumnos. También se han estudiado problemáticas relativas a políticas, reformas y legislación educativa, formación, promoción y desarrollo profesional deficitario, salarios bajos, deficiente equipamiento de los centros, aulas, ruidos, malos horarios y poco tiempo para mucho trabajo (Morianana y Herruzco, 2004).

Autores como Faraci y Miragliotta (2010) señalan que la investigación en estrés y burnout se ha enfocado extensamente en factores ambientales mientras que la actitud personal se ha atendido poco cuando esto podría tener una influencia en la relación entre la angustia ocupacional y sus riesgos. Autores como Doménech y Ortiz (1995) encontraron un mayor nivel de burnout en los primeros ciclos educativos por lo cual mucha de la investigación se centra en dichos niveles impartidos en especial el de la educación secundaria descuidándose otros sectores como el de la educación superior, siendo un eslabón importante pues aquí termina de formarse profesionistas que se enfrentaran a un mundo cambiante y real.

Trabajos como el de Wittrock (1990) ponen especial énfasis en el proceso de pensamiento de los docentes y cómo afecta su relación con los alumnos y en el rendimiento escolar de los mismos, mostrando que los constructos mentales de los maestros podrían tener consecuencias pedagógicas significativas.

Hasta la actualidad se sabe poco respecto de los elementos cotidianos en la interfaz de ambos actores en un aula. Desde la perspectiva personal de cada uno, solo unos cuantos estudios hacen hincapié en la importancia de aquellas características o

elementos que posee tanto un buen docente como aquellos valorados por los alumnos, y los que convergen en la interacción eficaz docente-alumno. Destacan comportamientos como capacidad de mantener la calma, extroversión, capacidad para explicar de diferentes formas, y centrar sus explicaciones sobre lo que ocurre en el aula en torno al alumno. Estos elementos son característicos de habilidades de adaptación psicológica y se verían afectados por rigidez cognitiva, como la del pensamiento obsesivo y que en aula suele dirigirse a expectativas específicas sobre responsabilidad.

Por ejemplo en México las carreras económico- administrativas suelen mantenerse creencias socialmente valoradas como las referentes al desempeño laboral coincidiendo con las necesidades sociales que tienen los individuos de ingresar rápidamente al ámbito de trabajo (Barona y Riveros, 2012). Estas condiciones favorecen el desarrollo y mantenimiento de creencias sobre responsabilidad de auto exigencia que tienden a recrudecerse con el paso del tiempo.

El presente trabajo busca identificar si docentes y alumnos son vulnerados por sus creencias rígidas o beneficiados por las flexibles, y si este es un elemento socialmente valorado por los alumnos. También se busca identificar si estas creencias también suelen afectar el bienestar de alumnos y por consiguiente esto tiene relación con su rendimiento académico y en la interacción eficaz con el docente universitario.

CAPÍTULO I.- LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

CAPÍTULO I.- LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

1.1.- LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Educación superior tuvo y tiene que reformarse constantemente como consecuencia de los cambios políticos, económicos y sociales del país por sus implicaciones en dichos sectores, por ejemplo las universidades desde su surgimiento han representado un espacio de reflexión crítica e ideológica, de develación de contenido y significado de muchos de los agentes sociales que intervienen en el mundo y en el país por lo que no es conveniente que se le desatienda, sino se le exige que se adapte, que se transforme a las nuevas necesidades siempre y cuando mantenga su carácter autónomo o liberal (Ortiz, Martínez & Romero, 2000).

Los resultados de los cambios en la historia de la educación superior, sugieren que en la década de los 70 sufrió diversas transformaciones debido a las nuevas exigencias y demandas que se suscitaban.

Tal es el caso de la equidad de los recursos que requería mayor apertura dando como resultado fenómenos como la “masificación”, en especial la del cuerpo docente y la del alumnado en años posteriores.

Autores como Levy (1994) señalan que esto tuvo como consecuencia profesionistas con deficiente formación además de que el valor esencial de la investigación científica dejó de ser prioridad.

A esto se le aúna que en la década de los 80 el modelo educativo no sólo en México sino a nivel Latinoamérica había llegado a su límite por la pérdida de reconocimiento de las funciones que desempeñaba (Villaseñor, 1997). Lo que coincidió con el decremento al presupuesto de la educación superior. Por ejemplo en México según el INEGI (2010), fue en el año de 1980 donde se tiene el registro más bajo con un capital de 30.2 millones de pesos.

A pesar de que han existido aumentos en el presupuesto reportados desde la pasada década de los 80 hasta la actualidad, en años recientes se reporta que del 2010 al 2011, hubo un crecimiento real de 3.7%, es decir, de 8 mil 500 millones de

pesos. Los rectores de las universidades públicas refieren que tal cifra representa apenas la mitad de lo que se requeriría para atender al número de jóvenes que no han logrado un espacio en las aulas. Ésta es una de las demandas actuales más importantes que presenta la educación superior, si a esto le sumamos la necesidad de contar con profesionales capacitados para atender estas nuevas exigencias que se agregan (Martínez, 2011).

1.2.- DIFICULTADES AL INTERIOR DEL AULA

Los profesores no sólo tienen la labor de enseñar, puesto que funcionan en la frontera de los trabajadores sociales, de los psicólogos, de los orientadores y de otras profesiones. Se encuentran con alumnos con diversas necesidades, frecuentemente tienen que contener con la falta de interés, de maduración y problemas de conducta, para los cuales no reciben orientación y actúan más en función de sus propias convicciones o creencias, de lo que sería correcto para ellos, mientras que éste tipo de expectativas les exige más de las capacidades para las cuales se encuentran facultados y en algunos casos, los lleva hasta el límite de ellas (González, 2003).

Estudios refieren que los profesores son afectados por diversos factores relacionados con el trabajo en los recintos institucionales educativos. Los principales hacen referencia a la clase y a variables organizacionales como problemas en la interacción y comportamiento de los alumnos, disciplina, pobre motivación y violencia (Moriani & Herruzo, 2004). Problemas asociados con la organización de la escuela incluyen falta de apoyo administrativo o técnico, conflictos con supervisores, sobrecarga de trabajo (cargas de trabajo no pagadas que afectan su tiempo libre y el desarrollo del bienestar personal y familiar), y salarios inadecuados (Greenglass, Burke & Konarski, 1998). Escaso reconocimiento social, recursos insuficientes, rol ambiguo y oportunidades profesionales limitadas (Travers & Cooper, 1997).

Por ejemplo algunas necesidades al interior del aula tienen que ver con la escases de recursos en la enseñanza los cuáles abarcan desde material didáctico como el material audiovisual, libros, computadoras, laboratorios, etc., otras necesidades hacen referencia a los edificios y mantenimiento de las instalaciones en cuánto a

limpieza, conservación, calefacción, mobiliario, etc. Y por último y no menos importante son los recursos humanos, ya que se requiere profesionistas disponibles que estén mayormente capacitados en docencia e investigación, suplencias y sustituciones (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornes & Fernández, 2003).

Autores como Esteve (1994) señalan que estas exigencias y deficiencias limitan la efectividad de los docentes contribuyendo a un trabajo deficiente y reforzando la idea de que los profesores son los responsables de las fallas de la enseñanza, aunado a un sentimiento de crítica social por no alcanzar a atender estas múltiples exigencias, y frecuentemente el medio social hasta los medios de comunicación los hace directamente responsables de tal crisis.

Por ejemplo, los medios de comunicación social también reportan incrementos de violencia en los recintos escolares (Esteve, 1994) como agresiones entre los propios alumnos (peleas), violaciones de los derechos de profesores a alumnos manifestándose en agresiones de tipo física, sexual y verbal, amenazas y bromas pesadas etc.; Sobre las instalaciones escolares por ejemplo, robos y vandalismos hacia las propiedades de los profesores como sus coches y casas, etc. (Pérez, 1992). Parecieran ser los docentes el blanco preferido de la violencia incluso en lo actual dónde profesores tienen que saber lidiar con las demandas y circunstancias cambiantes y que de no hacerlo, se ve particularmente afectado su bienestar personal y por consiguiente se lastima su autoestima y autoconcepto, encontrándose que los maestros con baja autoestima no actúan en las mejores condiciones para la formación de sus alumnos, ni para su propio desarrollo profesional (Herrán, 2004).

1.3.- ASPECTOS VULNERANTES EXTRA CLASE

Los factores extraclase son aquellos relacionados con otras variables distintas a la función docente y que afectan su evaluación como idiosincrasia, expectativa sobre la calificación, características del profesor y de la materia.

Estos estudios recibieron mayor atención en la década de los 80 y hacen referencia a aspectos inherentes a la instrucción docente que afectan la efectividad y la interacción en el interior del aula y que guardan estrecha relación con las características de personalidad del profesor. Otros aspectos como experiencia en la

docencia, género, edad y con características del curso que imparten como el nivel, el interés previo de los alumnos por el curso y el tamaño del grupo los cuáles, si bien tienen influencia, es mínima en comparación con los rasgos de personalidad (García, 2000).

Se han realizado diversos estudios de tipo correlacional a través de cuestionarios para conocer aquellas características que guardan estrecha relación con la percepción que hacen los alumnos de un buen enseñante. Encontrándose que características del mejor y peor profesor se dirigen a aquellos rasgos de su personalidad dentro de los mayormente valorados por los alumnos se encuentran: el liderazgo, extroversión, liberalidad, solidaridad, objetividad, bajo nivel de ansiedad, curiosidad intelectual y adaptabilidad (Murray, Rushton, & Paunonen, 1990).

Otro factor que también se le agrega en cuanto a las características de un buen docente se dirigen a la percepción de la disciplina, reglas más suaves son mayormente valoradas por los alumnos, más que las rígidas o las inflexibles lo cual también guarda relación con personalidad rígida u obsesiva (García, 2000).

En contraste, características como rígidos, perfeccionistas, dogmáticos, moralistas, inflexibles, indecisos, y aparentemente bloqueados cognitiva y emocionalmente, parecen ser características que los alumnos evalúan o perciben como propias de malos docentes (Malm & Löfgren, 2006).

Muchos factores como los señalados anteriormente se examinan en un intento de encontrar cuáles promueven una interacción relacional eficaz dentro del aula.

Por ejemplo Rotter (1966) hace una clasificación relativa al locus de control para diferenciar la percepción de eficacia que mantiene el sujeto. Es decir los profesores que creen ser competentes para enseñar a estudiantes difíciles o desmotivados son considerados como poseedores de control interno (controlados por la persona) en contraparte, tendrían un locus externo los profesores que creen que el ambiente tiene más influencia en el aprendizaje de sus estudiantes que su propia habilidad para enseñar (características incontrolables por la persona y dependientes de la suerte o el destino); se ha encontrado que las personas con locus interno perciben menos amenazas de estrés por su percepción del control y capacidad de

afrontamiento, mientras que los externos o que ponen necesidades en los otros presentan experiencias de estrés, burnout , insatisfacción y desamparo.

1.4.- TRANSFORMACIÓN DE LAS COMUNICACIONES

La tesis de Merazzi (1983) hace referencia al cambio de los agentes de socialización como: la familia, el ambiente y los grupos sociales, en la mitigación de responsabilidades, confiriéndoselas al ámbito educativo que en ocasiones no tiene espacio o condiciones para formar hábitos o valores con la dedicación personal que requeriría este tipo de formación. Lo cual trae como consecuencia lagunas en el proceso de la socialización, al mismo tiempo que hay una gran apertura y aceptación de los nuevos agentes que se agregan como (medios de comunicación: internet, redes sociales; consumos culturales masivos como la televisión) que frecuentemente funcionan en oposición de la transmisión de información cultura y valores de los profesores.

Berenguer, Mollá, Pérez y Cánovas (2001) señalan que son los medios de comunicación y los iguales los agentes que pueden entrar en conflicto con el elemento socializador de mayor importancia que es la familia y en el nivel universitario, la escuela. La socialización durante los últimos 20 años ha cambiado en cuanto a que los profesores deben inspirar ciertos valores en sus alumnos como exigencia de su propio rendimiento y de la institución en cuanto a que existe un consenso común en que es lo que se les debe impartir a los niños y jóvenes asignándole esta tarea a la educación en general (Esteve, 1999).

Por el contrario cada día es más común introducir material audiovisual como programas de televisión educativos o videos, y la nueva tecnología interactiva puede ser de gran ayuda en mejorar la efectividad de la enseñanza y en obtener participación de los alumnos, en consecuencia los profesores deben ahora tomar el cambio de integrar efectivamente esta poderosa fuente atractiva de información dentro de su material de apoyo (Esteve, 1999).

1.5.- EL MALESTAR PERSONAL

El término malestar docente surge de la literatura especializada española como el conjunto de factores, históricos, sociales, organizacionales y profesionales, de perfil negativo, a los que se atribuyen muchos de los males que aquejan la enseñanza, en particular el deterioro de la salud docente (Esteve, 1987).

Es un fenómeno de corte internacional definido como un concepto colectivizado para referirse a una situación general de la enseñanza. Blase (1982), lo llamó el ciclo degenerativo de la eficacia docente, y lo empleaba para describir “aquellos efectos permanentes de carácter negativo que afectan... al profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia"... y presentes en la situación actual.

Blase hace una distinción entre factores de primer y de segundo orden. Los primeros son los que inciden directamente sobre la acción del profesor generando sentimientos y emociones negativas hacia los alumnos y hacia la propia labor de la docencia. Los factores de segundo orden inciden de manera indirecta en la acción de los docentes y tienen que ver con las condiciones ambientales y que de manera acumulada influyen sobre la percepción propia del profesor y de su trabajo profesional, la cual tiene más estrecha relación con el concepto del malestar (Blase, 1982).

1.6.- ESTRÉS DOCENTE

La profesión de docente es considerada una de las más estresantes. Diversos autores definen el término estrés con base a la relación que el individuo establece con las demandas del entorno, ocurre cuando la persona percibe el ambiente o las demandas de éste de mayor magnitud respecto a sus propios recursos y habilidades.

El concepto de estrés al interior del entorno laboral del docente, cobra vida en estos recintos y se define como:

“El conjunto de características en el entorno laboral que perjudican el bienestar psicológico y fisiológico de la persona” (Travers & Cooper, 1997, p.31).

En particular en la docencia, el estrés laboral se refiere a la experiencia de emociones negativas y desagradables: enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo (Castro, 2008).

El estrés provoca el aumento de demanda de recursos de atención, memoria, activación fisiológica, rendimiento, que hacen aumentar la productividad. Sin embargo si este proceso es muy intenso o perdura por mucho tiempo, los recursos se agotan y se llega al cansancio por consiguiente a la pérdida de rendimiento (González, 2008).

Esteve (1994) señala que existe aumento de ansiedad y estrés en el profesorado y que de manera casi directa termina relacionándose con las condiciones socio laborales en que se ejerce la profesión.

El concepto de estrés se ha ligado al burnout. De hecho, se sostiene que la presencia reiterada de estrés puede conducir al cansancio psíquico, el cual puede tener también impacto fisiológico. El cansancio psíquico o fatiga puede ser específica o inespecífica. Cuando es inespecífica o asociada al estrés afecta a todo el organismo y el efecto no desaparece con el descanso, este cansancio es por lo tanto la fatiga estresante (Castro, 2008).

1.7.- BURNOUT

El termino Burnout es acuñado por Herbert Freudenberger en 1974 para describir el conjunto de síntomas físicos y psíquicos sufridos por profesiones de asistencia social resultado de las condiciones laborales. Se caracteriza por un estado de agotamiento como consecuencia de trabajar intensamente, y exponerse a una

situación constante de estrés, anteponiendo las propias necesidades y poniéndolas en segundo término. Algunos autores definen este tipo de respuesta como un planteamiento defensivo de la profesión para sobreponerse o recuperarse momentáneamente del estrés (Manassero et al., 2003).

El burnout se caracteriza por una pérdida de interés en las personas con las que se trabaja (alumnos en la enseñanza) y un distanciamiento psicológico respecto al trabajo: pérdida del cumplimiento profesional, aumento del ausentismo (incluso por enfermedades) y retirada temprano de la institución, así como desprecio por la preparación de clases (Manassero et al., 2003).

Dentro de las manifestaciones psicológicas del Burnout surgen la ansiedad de expectación descrita por Polaino (1982) "Una ansiedad generalizada, indiscriminada y no selectiva, atenta a la espera de que suceda algo... que será anticipado negativamente " (p.29). La expectativa de consecuencias desagradables favorece su ocurrencia y las manifestaciones depresivas también cobran fuerza, se suscita este sentimiento de atribución por la incapacidad de llevar a cabo la práctica de la profesión, mediante los ideales pedagógicos asimilados; Por ejemplo muchos docentes que visualizan la docencia como un medio para mantener relaciones interpersonales satisfactorias con los alumnos (Martínez, 1984).

La sintomatología asociada a Burnout se manifiesta mediante la afectación a la salud física como dolores de cabeza, pérdida de sueño, problemas digestivos, circulatorios, incapacidad para distanciarse y recuperarse de situaciones estresantes. La literatura de investigación aborda estas condiciones como síndrome de agotamiento. Frecuentemente se lidia con dichos trastornos mediante comportamientos peculiares como ausentismo o en casos extremos la decisión de abandonar la profesión (Faraci, Miragliotta & Sprini, 2010).

De acuerdo a Schwarzer y Scharzer (1996) mucha de la literatura del burnout y de la investigación sobre el estrés en docentes se ha enfocado ampliamente en los factores ambientales, ignorando el peso que la actitud personal pueda tener en las relaciones entre la angustia ocupacional y sus riesgos. Manassero et al. (2003) refieren que los profesores afectados por burnout mantienen creencias rígidas e

inflexibles de desprecio por la preparación de clases, desesperanza de encontrar interés y esfuerzo en sus alumnos, agotamiento, frustración y pérdida del compromiso profesional las cuales tienen efectos en el aprendizaje de los estudiantes y en cómo estos los perciben.

**CAPITULO II.- DESARROLLO DE CREENCIAS SOBRE RESPONSABILIDAD Y
RESILIENCIA EN DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

CAPITULO II.- DESARROLLO DE CREENCIAS SOBRE RESPONSABILIDAD Y RESILIENCIA EN DOCENTES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS

2.1.- LAS CREENCIAS EN LA CONDUCTA

El modelo cognitivo plantea que más que la situación, es la percepción y la manera en que se interpretan los eventos, lo que influye en las emociones y en el comportamiento de las personas y la respuesta fisiológica subsecuente, de manera que se han identificado diferentes características en el análisis de una situación, que lleva a que se considere estresante o amenazante.

2.1.1.- DEFINICIÓN DE CREENCIA

“Una creencia es una idea considerada verdadera por quien la profesa, es tener confianza en algo que existe o que es cierto. Las opiniones, la ideología, los prejuicios, las convicciones son creencias. Son valoraciones subjetivas que los seres humanos hacen de sí mismos, de los otros y del mundo que los envuelve” (Heman, 2010, p. 25).

2.1.2.- SUPUESTOS DE LAS CREENCIAS

Las creencias responden a ciertos supuestos en general, de acuerdo con Heman (2010) éstos son:

La creencia es una verdad. Lo que se cree es verdad en tanto se actúa con base en la creencia y las acciones moldean al mundo de tal manera que se confirman y consolidan. Así, son verdaderos los valores, los dogmas, los prejuicios, y las convicciones.

La creencia precede al conocimiento. Se aprende del mundo filtrando la experiencia, los hechos que conforman las creencias preexistentes se fundamentan en otras previamente filtradas. Cuando surgen nuevos hechos y apoyan la creencia, entonces los asimilamos o recordamos con más facilidad. Cuando los nuevos hechos no coinciden con la creencia, tienden a ser ignorados o minimizados.

La creencia es muy poderosa. Este supuesto refiere que la gente adopta y vive conforme a sus creencias personales y sociales, de manera que perpetúan modelos socio-económicos que no necesariamente procuran valores como la dignidad o la justicia. Por ejemplo si la creencia se dirige a la expresión de respeto a través de la subordinación, se exigirá de esa manera y favorecerá un funcionamiento jerárquico lineal.

El poder está en la creencia. En el desarrollo histórico hay momentos en que la creencia lleva a la identificación de necesidad de cambio, así, su transmisión puede ser el punto de apoyo para la crítica de un sistema actual y la búsqueda de su modificación. Por ejemplo el uso del castigo en la enseñanza cambia de manera radical a partir de información, principalmente de investigación, que denota de manera sistemática efectos indeseables del castigo a los que no se les prestaba atención.

La creencia es irracional. Frecuentemente las creencias se aceptan de manera acrítica. Suele ser así especialmente las que desarrollan de manera temprana o fueron transmitidas por figuras de autoridad como los padres, profesores, sacerdotes, amigos, o medios publicitarios. Pero la creencia irracional, puede ser inocua e incluso creativa, o puede ser destructiva y limitante.

Las creencias pueden cambiar. Las creencias cambian con mayor o menor dificultad dependiendo de sus implicaciones en la historia de la persona. Ante eventos importantes que sean incongruentes con la creencia previa, suele haber un cambio que elimine dicha disonancia cognitiva. Por ejemplo las creencias sobre una persona pueden cambiar drásticamente cuando recibimos apoyo importante de ésta.

La creencia exige responsabilidad. La adopción de la creencia implica formas de proceder de las que la persona es responsable, el proceso de justificación de la acción alude al de la creencia en la que se fundamentó.

2.1.3.- TIPOS DE CREENCIAS

Las creencias se pueden clasificar conforme a sus características y al efecto que tienen en el comportamiento de la persona, Heman (2010) las clasifica en:

-CREENCIAS ABIERTAS. Las creencias abiertas son aquellas que admiten discusión y contraste y se sujetan a evaluaciones por cualquiera que se adhiera a un modelo de análisis lógico, como las creencias científicas, y las históricas.

-CREENCIAS RACIONALES. Permiten a la persona sentirse bien o conformes con sí misma, aunque algunas veces produzcan emociones negativas (como la tristeza por una pérdida) (Beck, 2000).

a) **CREENCIAS SALUDABLES:**

Las creencias saludables son flexibles, consistentes con la realidad, sensibles o lógicas, contribuyen al bienestar psicológico, a lograr metas básicas y propósitos, y al desarrollo y mantenimiento de relaciones saludables. Existen cuatro tipos de creencias saludables, las creencias preferenciales, creencias anti horripilación, creencias de alta tolerancia a la frustración, y creencias de aceptación (Heman, 2010).

-CREENCIAS CERRADAS. Adquieren tal nombre puesto que no admiten discusión ni contraste ni están sometidas a dichas evaluaciones, éstas creencias son las religiosas, las creencias esotéricas, las creencias políticas, los mitos y las leyendas.

-CREENCIAS IRRACIONALES. Las creencias irracionales suelen ser poco lógicas, no basadas en la evidencia y de tendencias extremistas, exageradas o excesivamente exigentes para con nosotros mismos o con los demás, lo que puede provocar tanto sentimientos desadaptativos (depresión, excesiva culpabilidad, ansiedad, ira etc.) como conductas autodestructivas (adicciones, violencia, suicidio etc.) (Beck, 2000).

b) CREENCIAS NO SALUDABLES:

En contraste, las creencias que no son saludables son rígidas e inflexibles, inconsistentes con la realidad, ilógicas, en detrimento del bienestar psicológico, en detrimento de logros metas y propósitos básicos, en detrimento del desarrollo y mantenimiento de relaciones saludables de acuerdo a Heman (2010) existen 4 tipos de creencias no saludables:

1. Creencias rígidas y demandantes. Tipo de creencia poco realista en el cual una persona exige, demanda que las cosas sean diferentes de lo que son. Ejemplos de las formas que pueden tomar dichas exigencias o demandas consiste en alguna de las siguientes frases. “Yo debo...”, “otros deben...”, “la vida/eventos, situaciones deben...”. El exigir o demandar también aplican a las personas que cambian sus creencias de preferencia a necesidades absolutas.

2. Creencias de catastrofización: horrible, espantoso, terrible. Según la terapia cognitivo conductual TCC, es la creencia que algo es tan horrible, tan terrible, que no podría ser peor. La TCC, sin embargo, dirige sus esfuerzos a generar pensamientos más acordes a la realidad, por lo general las cosas podrían ser peores.

No se quiere decir que no deban suceder las cosas negativas, que son las que contribuyen a la tristeza. Sin embargo, se interpretan las situaciones difíciles como *terrible u horrible* suponiendo que es lo peor que le ha pasado o pudiera pasar, entonces, a la tristeza se añade presión, incapacidad y se es más propenso a actuar de forma auto derrotista.

3. Creencias de baja tolerancia a la frustración (“No puedo soportarlo”). La baja tolerancia a la frustración (BTF) es la inferencia, evaluación poco realista de una situación no placentera. La BTF ocurre cuando una persona cree que “si sucede” x” o se presenta, entonces después no podrá aguantar las sensaciones desagradables”.

4. Creencias de desprecio (Evaluación de la gente). Calificando a los otros (también llamado auto aceptación incondicional y aceptación incondicional de los otros) indica que lo digno de una persona depende de su comportamiento. Esta creencia es irracional porque: Es una sobre generalización irreal, lo bueno o malo de la acción es variable desde la perspectiva del observador, y tratándose de comportamiento humano, no es esperable que sea perfecto en todo momento.

De acuerdo con Beck (2000) este tipo de creencias disfuncionales o irracionales que llevan a la limitación del potencial de desarrollo personal, a sufrimiento emocional, a la pérdida (de oportunidades, de la salud, de vínculos) pueden ser “desaprendidas” o modificadas y en su lugar pueden aprenderse otras creencias basadas en la realidad y más funcionales

2.2.- EL ORIGEN DE LAS CREENCIAS CENTRALES Y LAS INTERMEDIAS

De acuerdo con el modelo cognitivo las creencias se adquieren desde las primeras etapas de desarrollo, las personas tratan de comprender su entorno. Para Rosen (1988) las personas necesitan, además, organizar sus experiencias de una manera coherente para lograr la adaptación que necesitan. Sus interacciones con el mundo y con las demás personas las llevan a ciertos aprendizajes que conforman sus creencias y son variables en cuanto al grado de exactitud y funcionalidad.

Existen creencias centrales que “son ideas fundamentales y profundas que no se suelen expresar, ni siquiera ante uno mismo” (Beck, 2000, p.34) es decir se actúa convincentemente con base en ellas, sin necesidad de someterles a evaluación. Muchas de ellas se adoptan desde el medio cultural en el que se crece o se desenvuelve, se aprenden e interiorizan de modelos de figuras representativas o modelos de rol para el sujeto o en dado caso son conservadas de generación en generación. “Estas ideas son consideradas por la persona como verdades absolutas, creyendo que es así como las cosas son” (Beck, 2000, p. 34). Normalmente obedecen a formas de comportamiento habituales, que ya no son explicadas por la persona, sino que simplemente responden a cómo aprendió a hacerlo con anterioridad y ya no las cuestiona, se conforman como estilos relativamente estables de responder al ambiente.

Si bien este tipo de creencias denominadas centrales constituyen el nivel más esencial de creencia, son globales, rígidas y se generalizan en exceso. El papel de las creencias intermedias es como parte mediadora y adquieren forma de actitudes reglas o expectativas las cuales influyen en el modo de cómo se piensa, siente y comporta y por lo tanto en la manera de ver una situación (Beck, 2000).

La mayoría de las personas suelen mantener durante toda su vida primordialmente creencias centrales positivas (p.ej.: "Puedo controlar las situaciones", "Puedo llevar a cabo eficazmente la mayor parte de las cosas", "Soy un ser humano funcional", "Puedo agrandar" o "Valgo la pena"). Las creencias centrales negativas generalmente surgen en los momentos de angustia psicológica (sin embargo, algunas personas con rasgos o trastornos de la personalidad suelen mantener activas, en forma casi permanente, sus creencias centrales negativas) (Beck, 2000).

Los pensamientos automáticos, que son las palabras e imágenes que pasan por la mente de la persona, son en cambio, específicos para cada situación y se considera que constituyen el nivel más superficial de la cognición.

Las características de los pensamientos automáticos es que suelen ser breves e inmediatos, a menudo la persona está más consciente de la emoción que experimenta que del pensamiento automático que trae consigo una consecuencia. Se aceptan como si fueran verdaderos sin reflexionar, la emoción está conectada de manera lógica con el contenido del pensamiento automático, los pensamientos automáticos aparecen de manera muy escueta pero son claros para las personas cuando se pregunta por su significado, suelen manifestarse en forma verbal, visual (imágenes) o de ambas maneras, la mayoría de estas formas de pensamiento irracional se suelen usar cuando se experimenta estrés excesivo, hambre, cansancio o enfermedad (Heman, 2010).

2.3.- EL PAPEL DE LAS CREENCIAS PERSONALES EN EL AULA

Estas creencias, suelen expresarse de manera personal e idiosincrásica. Las que tienen que ver en esta investigación son aquellas asociadas a la responsabilidad y que guardan estrecha relación con pensamientos perfeccionistas, idealistas y

rígidos asociadas a profesiones orientadas en los detalles como Contaduría, Leyes y Derecho (Beck, Freeman & Davis, 2004) .

Una vez que estas creencias están presentes, es probable que interactúen con una serie de otros factores tales como eventos de vida, estrés prolongado, y humor depresivo favoreciendo trastornos obsesivos (Salkovskis, Shafran, Rachman, Freeston, 1999).

Identificar los orígenes de creencias sobre responsabilidad (y otras creencias desadaptativas relacionadas al trastorno obsesivo compulsivo) podría tener implicaciones significativas para la conceptualización, el tratamiento y la prevención (Coles y Schoefield, 2008) de manera que puedan identificarse y manejarse aun cuando no produzca características de “trastorno”, sino desde las dificultades que puede originar a la persona y otras, en ambiente relativamente funcionales, pero que podrían estar innecesariamente afectados por éstos.

Los otros tipos de creencias que tomaran importancia en esta investigación son las relacionadas a la capacidad de recuperación o resiliencia (aquellas que tienen que ver con la capacidad o habilidad de recuperar el equilibrio y seguir adelante a pesar de la adversidad y encontrar sentido en medio de la confusión y el pesar).

Las personas resilientes tienen estilos cognitivos particularmente funcionales ante situaciones adversas, como capacidad para ser sus propios confidentes y entender con precisión sus fuerzas, limitaciones y habilidades. Frecuentemente refieren que más que sentir presión para conformarse, domina la sensación placentera de ser únicos e “ir sólo” si es necesario. Los individuos resilientes tienen confianza en sus propias habilidades para perseverar porque ellos han hecho esto antes y se anticipan antes de que el miedo los limite (Wagnild, 2009). Así, este tipo de pensamiento guarda también una relación estrecha con las creencias en responsabilidad, pero incluye elementos de autoeficacia y autoestima.

2.3.1.- CREENCIAS DE RESPONSABILIDAD EN DOCENTES

Los docentes actúan con base a sus creencias, lo cual incluye el amplio acervo de conocimientos que poseen y su planificación, sus pensamientos y decisiones interactivas (Wittrock ,1990).

El docente, como persona cuya tarea diaria es comprender e interpretar el rápido flujo de los acontecimientos sociales continuados depende a menudo de su amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y experiencias personales que lo hacen actuar de cierta forma en relación con la manera en que éstos fueron enseñados y con elementos que se originan desde la crianza que recibieron de niños. Como adultos estos elementos se desarrollan en convicciones y creencias que al considerarse verdaderas, dirigen el comportamiento (Wittrock ,1990).

Autores como Ames (1982) ya ponían énfasis en el papel que tenía la responsabilidad dentro de la educación, sugiere una clasificación en la cual los docentes que se denominan de valoración elevada (los que asignan gran valor a la enseñanza) asumirán toda la responsabilidad por sus actos y por el rendimiento de sus alumnos (es decir , se atribuirán tanto el rendimiento de los alumnos como su propio rendimiento), en tanto que los docentes de valoración baja (es decir, los que asignan escaso valor a la enseñanza) atribuirán el rendimiento de los alumnos a los alumnos mismos o a factores situacionales .

Así mismo la responsabilidad como factor vulnerante, suele relacionarse con las características de la personalidad. Por ejemplo personas con personalidad tipo A son asertivas y competitivas, se fijan así mismas objetivos y tiempos (características socialmente valiosas), son aquellos individuos que frente a la adversidad redoblan sus esfuerzos para intentar lograr el éxito, son impacientes y sienten funcionar mejor bajo presión. En ocasiones notan que la presión no viene del entorno, sino de su propia exigencia, de su compromiso excesivo con el trabajo, habitualmente son consideradas hostiles, intolerantes y agresivas mostrando con frecuencia conductas impacientes, apresuramiento y competitividad(Garcia,2006). Sin embargo, las personas excesivamente conscientes, perseverantes y responsables pagan un alto

precio por ello por ejemplo este tipo de personalidad se ha relacionado empíricamente con las enfermedades coronarias y con el riesgo de accidentes, dado su compromiso con el trabajo estarán más expuestos a la acción de estresores (Manassero et. al, 2003). Este tipo de personalidad se encuentra frecuentemente en ambientes competitivos como los de las áreas financiero administrativas (García, 2006).

2.3.2.- CREENCIAS DE RESPONSABILIDAD DE LOS ALUMNOS

En particular los alumnos que estudian carreras como Contaduría y Administración presentan también situaciones complejas, frecuentemente por la urgencia o necesidad familiar y personal de integrarse al mercado laboral. Requieren cubrir exigencias del inicio de la vida laboral simultáneamente con la académica, y compaginarla con situaciones familiares que a su vez agravan la urgencia de trabajar. Son comunes la presión económica, primera causa de abandono de los estudios (Villatoro et al., 2009) y problemas de disfunción familiar que entre los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración se manifiestan como violencia, adicciones, abuso emocional, y falta de reconocimiento familiar a las actividades académicas. Esto ocurre especialmente cuando se trata de los primeros profesionistas en la familia y se espera que se ocupen temprano de manera remunerada (Bashford & Slater, 2008).

Todas estas condiciones pueden llevar a los alumnos al extremo de abandonar la profesión por las consecuencias o demandas que ésta implica y guardan estrecha relación con características de trastornos como: la ansiedad, la depresión y la obsesividad. Los Individuos quienes desarrollan trastorno obsesivo compulsivo (TOC) suelen tener frecuentemente características tales como ser rígidos, perfeccionistas, dogmáticos, moralistas, inflexibles, y parecen estar bloqueados cognitiva y emocionalmente. Adicionalmente se le suman otros factores de riesgo como crianza por padres rígidos o familia controladora y frecuentemente eligen profesiones técnicas que brinden temprano condiciones para la independencia social y económica, y donde el medio es favorecedor para mantener y desarrollar características obsesivas donde las altas exigencias son comunes (Beck et al.,

2004), por lo anterior es de importancia investigar este tipo de creencias profesor-alumno y su relación con la efectividad en la enseñanza.

2.3.3.- CREENCIAS DE RESILIENCIA DE LOS DOCENTES

Los profesores continúan haciendo lo mejor que ellos pueden para sus estudiantes, ellos enseñan en circunstancias cambiantes, usualmente con sus creencias, propósitos y valores fundamentales intactos (Gu & Day, 2007).

El rol de la resiliencia en docentes les permite responder de manera positiva a circunstancias cambiantes las cuales son factibles de aparecer durante el ejercicio de la docencia (Henderson & Milstein, 2009).

El rol de la resiliencia es importante en tres aspectos (Henderson & Milstein, 2003):

1. Resiliencia definida como la capacidad de recuperar fortaleza eficiente frente a la adversidad, se vincula a un sentido de vocación, autoeficacia y motivación para promover el logro en todos los aspectos de vida de los estudiantes.
2. Los docentes como modelos de rol pueden proveer de características resilientes a los alumnos
3. La resiliencia provee una perspectiva prometedora para entender la manera en que los docentes sostienen su motivación y actúan en tiempos de cambio.

Los recursos personales que van desde físicos a intelectuales, de sociales a psicológicos "Funcionan como reservas que pueden aparecer adelante para mejorar las probabilidades de éxito de afrontamiento y supervivencia" (Fredrickson, 2004, p. 1367).

Las emociones positivas podrían con el tiempo construir resiliencia psicológica debido a que las emociones positivas amplían los alcances de atención y cognición permitiendo pensamiento flexible y creativo, ello debe también aumentar la variedad y flexibilidad en las estrategias de afrontamiento y por consiguiente la de los alumnos. Los recursos personales acumulados durante los estados de emociones positivas son duraderos permitiéndoles a las personas transformarse siendo más

creativos, expertos, resilientes, socialmente integrados y saludables (Fredrickson, 2004). Pareciera ser que este tipo de características son altamente valoradas por los alumnos las cuales tienen relación con la buena enseñanza (Malm & Löfgren, 2006).

La buena enseñanza se carga de emociones positivas. No se reduce a saber un tema, ni a pasar un buen rato durante la clase, es ser eficiente con las competencias correctas o aprender las técnicas adecuadas. Los buenos docentes no sólo transmiten conocimientos. Ellos son emocionales, seres apasionados quienes se conectan con sus estudiantes y realizan su trabajo y clases con placer, creatividad, cambio y alegría (Gu & Day, 2007).

La capacidad de ser resiliente en circunstancias negativas, se relaciona con factores personales y profesionales, los cuales pueden ser mejorados o inhibidos por la naturaleza del lugar de trabajo en el cual se labora, la gente con quien se trabaja y la fuerza de las creencias o aspiraciones (Benard, 1991; Day et al., 2007; Henderson y Milstein, 2003).

Las características de la resiliencia pueden ser aprendidas o adquiridas y el logro se provee a través de la práctica de factores protectivos, tales como ambientes positivos de aprendizaje, comunidad de apoyo social, relaciones de apoyo entre pares, entornos educativos atentos, expectativas altas y positivas (en cuanto a las propias capacidades y habilidades del profesorado y alumnado). Cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian con el éxito académico. Pero para eso, ellos mismos deben ser resilientes (Henderson y Milstein, 2003).

Al respecto se ha observado que aunque un individuo podría demostrar resiliencia en un cierto contexto y en una cierta profesión podría no mostrar características similares cuando el contexto cambia (por ejemplo en la vida personal), sin embargo, esto no impide que este tipo de características no puedan ser propiciadas al alumnado durante el ejercicio de la docencia (Gu y Day, 2007).

2.3.4.- CREENCIAS DE RESILIENCIA DE LOS ALUMNOS

Los niños resilientes y los adultos resilientes son notablemente similares. Benard (1991) describe a los niños resilientes como individuos competentes socialmente, poseedores de habilidades para la vida como pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa, además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Higgins (1994) hace una caracterización de los adultos resilientes semejante a la de los niños, señalando la capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y motivación para superarse.

Wolin y Wolin (1993) postulan siete características que denominan "resiliencias", típicas tanto de los niños como de los adultos resilientes. Estos autores sostienen que, a pesar de haber crecido en ambientes disfuncionales, los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas, cualquiera de las cuales podría servir, como una suerte de salvavidas, para superar cualquier "daño". Ellas son: iniciativa, independencia, introspección, relación, humor, creatividad y moralidad. Sostienen que incluso una sola de estas características, en un niño o en un adulto, puede bastar para impulsarlo a superar los desafíos de un medio estresante o disfuncional, y a menudo se desarrollan estas características a partir de un único punto fuerte inicial.

Los investigadores de la Resiliencia subrayan que este es un proceso, más que una lista de rasgos. Aunque al parecer algunos individuos tienen tendencias genéticas que contribuyen a su Resiliencia, como temperamento desenvuelto y atractivo físico (Werner & Smith, 1992), la mayoría de las características de la Resiliencia pueden aprenderse, después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la Resiliencia (Higgins, 1994).

Es de importancia saber el papel que juegan las creencias de los docentes y de los alumnos sobre responsabilidad y recuperación en ambientes escolares como el

referido a las carreras financiero administrativas, así como conocer la relación que mantienen con el bienestar personal y si esto tiene que ver con una interacción eficaz o deficiente al interior del aula.

Ya que podría derivar en importantes consecuencias como las identificadas por procesos de malestar favorecidos en el aula, como problemas emocionales, agotamiento laboral, abandono de estudios, exacerbación de estilos poco adaptativos para la vida; que comparten elementos comunes entre los perfiles de elección de profesión. Así como la contraparte del papel que tiene el bienestar del profesor en el desarrollo del proceso de interacción durante la enseñanza, y la influencia que ejercen los estudiantes sobre esta relación, el presente trabajo busca responder ¿Qué influencia tienen las creencias sobre responsabilidad y recuperación en la interacción eficaz entre docente- alumno?

MÉTODO

MÉTODO

Objetivo: El objetivo del presente trabajo, es identificar las creencias en responsabilidad que afectan la interacción profesor-estudiante y su relación con creencias de bienestar durante la enseñanza.

Objetivos específicos:

Identificar el desarrollo de las creencias en responsabilidad en profesores y alumnos.

Analizar la relación entre el tipo de creencias en responsabilidad de profesores y alumnos con su capacidad de recuperación.

Analizar la relación entre el funcionamiento interpersonal del profesor con el tipo de creencias en responsabilidad y su capacidad de recuperación.

Participantes: Se invitó a 25 profesores de las carreras de administración, contaduría e informática, que contaran con al menos tres años de antigüedad impartiendo cátedra en la Institución, la media fue de 13.8 años (DE 5.51). Los profesores impartían materias de Contabilidad, Matemáticas, Recursos Humanos, Administración Básica, Derecho, Macro y Micro Economía y de Informática. Se hizo la invitación por parte de las jefaturas, bajo condiciones de anonimato y participación voluntaria hasta lograr cubrir las tres licenciaturas con independencia de las materias impartidas y del semestre.

Los alumnos eran los de los profesores participantes que accedieron a que se acudiera a hacer el levantamiento de datos con sus grupos. Participaron, un total de 532 alumnos de las carreras de Administración, Contaduría e Informática: 296(55%) de segundo semestre, 173(32%) de cuarto semestre, y 63 (12%) de octavo semestre. La media de edad fue de 20 años (DE 2.63).

Diseño

Se trata de un estudio de una sola medición, ex -post-facto, por grupos contrastados.

En el caso de los profesores los contrastes fueron como profesores preferidos y no-preferidos por sus estudiantes, a partir del promedio de las últimas tres evaluaciones

que cada grupo hace semestralmente del desempeño del docente. En los preferidos éste fue de 8.5 o más y en los menos preferidos 8.4 o menos.

En el caso de los estudiantes fueron los alumnos de los profesores participantes del semestre en que se hizo el estudio, con una sola medición. El contraste entre los grupos de alumnos se hizo por el promedio académico autorreportado, con valores mayores a 9.0 los de alto promedio y de bajo rendimiento a aquellos cuyo promedio en la carrera fue inferior a 7.5.

Hipótesis

H1 Los profesores que tienen creencias sobre responsabilidad rígidas serán menos preferidos por sus alumnos y menormente autoeficaces en el funcionamiento interpersonal en el aula.

H2 Los profesores que tienen mayor capacidad de recuperación serán mayormente preferidos por los alumnos y serán más autoeficaces en el funcionamiento interpersonal en el aula.

H3 Los alumnos con mayor promedio tendrán mayor capacidad de recuperación.

H4 Los alumnos con menor promedio tenderán a puntuar más alto en creencias en responsabilidad.

Instrumentos: Se seleccionaron los instrumentos que en la literatura de investigación destacan por su sensibilidad y claridad teórica en la medición de los constructos. Las categorías se establecieron operacionalmente a partir de las medias de los factores definidos más adelante. Se buscó facilitar la interpretación mediante el uso de medias, ante un número de reactivos desigual en los factores que diera la impresión de mayor importancia o puntaje en los que contengan más reactivos por su mayor sumatoria.

La escala sobre eficacia interpersonal del profesor sólo es pertinente a los docentes y se incluye a fin de identificar si las creencias en responsabilidad y capacidad de recuperación facilitan la eficacia interpersonal de los docentes.

Escala de creencias en responsabilidad

Se utilizaron para profesores y alumnos las escalas de creencias en responsabilidad cuyas características de estructura y confiabilidad se obtuvieron a partir de los participantes del presente estudio a manera de análisis de la estructura como instrumento refinado (Coles & Schoefield, 2008). Las opciones de respuesta es en formato tipo likert con 4 opciones de respuesta: (Completamente en desacuerdo= 1, En desacuerdo = 2, De acuerdo= 3, Completamente de acuerdo= 4) con las siguientes áreas:

- Rigidez de reglas en la infancia. Evalúa la exposición a enseñanzas que implican códigos rígidos de comportamiento para evitar consecuencias socialmente catastróficas o códigos de comportamiento inaceptables con reactivos como: “Mis padres seguían escrupulosamente las reglas” (α : 0.86).
- Responsabilidad excesiva durante la infancia. Evalúa la presencia de niveles incrementados de responsabilidad durante la juventud temprana con reactivos como “Yo tenía más responsabilidades que la mayoría de los niños” (α : 0.79).
- Atribución de infortunio .Evalúa el desarrollo de responsabilidad ante eventos catastróficos que afectan el bienestar o la salud de sí mismo o de otros significativos, con reactivos como “Algo que hice contribuyó a que tuviera un problema desafortunado” (α : 0.91).
- Crianza sobreprotectora. Evalúa el desarrollo de creencias sobre la incapacidad personal para manejar experiencias difíciles, con reactivos como “Mis papás pensaban que era incapaz de manejar el peligro” (α : 0.72).

Tabla 1.

Estructura factorial del instrumento de Creencias en Responsabilidad

Reactivos	Área			Atribución de infortunio
	Rigidez de reglas en la infancia	Responsabilidad Excesiva	Sobreprotección Parental	
Familia mucho cuidado seguir reglas	0.73			
Padres valoraban obediencia	0.72			
Adultos seguían reglas escrupulosamente	0.63			
Me enseñaron a seguir reglas	0.74			
Reglas se obedecen sin discusión	0.70			
Si desobedecía podrían castigarme	0.62			
Mi familia tenía reglas estrictas	0.69			
Yo era responsable del buen funcionamiento casa		0.52		
Era más responsable de mí que la mayoría niños		0.51		
Era responsable de cocinar		0.68		
Era responsable de proteger familia		0.66		
Parecía mama o papa		0.78		
Hacia mandados o encargos		0.49		
Cuidaba a mis hermanos		0.65		
Más responsabilidades que la mayoría niños		0.77		
Papas me pensaban incapaz de manejar peligro			0.83	
Papas pensaban era incapaz de protegerme			0.83	
Papas me pensaban incapaz de resolver problemas			0.78	
Papas hacían las cosas por mi			0.67	
Papas pensaban que mejor seguro que lamentarse			0.46	
Algo contribuyo a que tuviera un problema desafortunado				0.83
Algo hice contribuyo a que alguien tuviera un problema desafortunado				0.78
Algo que deje de hacer contribuyo a que alguien tuviera un problema				0.84
Mis pensamientos contribuyeron a que tuviera un problema				0.78
Mis pensamientos contribuyeron a que alguien tuviera problema				0.81
Valor propio	4.06	3.75	3.48	2.99
% Varianza explicada	15.02	28.90	41.78	52.86
Alfa de Cronbach	0.86	0.79	0.72	0.91

Escala de recuperación personal

La escala de Wagnild (2009), fue traducida al español *mexicano*, la equivalencia en contenido fue evaluada por dos jueces bilingües independientes en los que hubo 100% de acuerdos sobre la traducción y significado de los reactivos. Con opciones de respuesta en formato tipo likert con 6 opciones: (Completamente en desacuerdo= 1, En desacuerdo= 2, Parcialmente en desacuerdo= 3, Parcialmente de acuerdo= 4, De acuerdo= 5, Completamente de acuerdo= 6). El instrumento evalúa en cinco áreas la capacidad de recuperación y capacidad para manejar situaciones difíciles exitosamente. La estructura y confiabilidad de las áreas se sometió a prueba con los participantes del presente grupo con un análisis confirmatorio de la estructura original, en cinco áreas:

- *Autoconfianza*, que se refiere a la capacidad percibida para hacer frente a dificultades, con reactivos como “Encuentro la forma de manejar las cosas” (α : 0.66).
- *Perseverancia*, que se refiere a la capacidad para mantenerse en una tarea, con reactivos como “Hago las cosas aunque no quiera hacerlas” (α : 0.60).
- *Significado*, que evalúa la capacidad para dotar de sentido personal a situaciones diversas, con reactivos como “Mantengo el interés en las cosas” (α : 0.74).
- *Acompañamiento existencial*, que evalúa la capacidad para preservar la valía personal y autoconcepto positivo en situaciones adversas con reactivos como: “Lo que pienso de mí, me ayuda a sobrellevar las situaciones difíciles” (α : 0.70).
- *Ecuanimidad* que se refiere al mantenimiento de la tranquilidad y equilibrio emocional ante situaciones críticas, con reactivos como: “Puedo ver una situación de distintas formas “(α : 0.40).

Como se observa, si bien hay dos áreas que no logran valores adecuados de consistencia interna, ecuanimidad y perseverancia, el instrumento mostró valores aceptables para la mayoría de las áreas.

Tabla 2.

Estructura factorial del instrumento Creencias en Recuperación Personal

Reactivos	Área				
	Autoconfianza	Significado	Ecuanimidad	Perseverancia	Acompañamiento Existencial
Encuentro la forma de manejar las cosas	0.65				
Puedo hacer mucho a la vez	0.64				
Supero dificultades	0.64				
En emergencia pueden confiar en mi	0.57				
Encuentro la forma de resolver situación difícil	0.58				
Mantener el interés es importante		0.60			
Orgulloso de lo que he logrado		0.41			
Casi no me pregunto si tiene caso lo que hago			0.49		
Mantengo interés en cosas		0.44			
Mi vida tiene significado			0.62		
Mantengo distancia situaciones difíciles			0.59		
Tomo las cosas, una a la vez		0.66			
Puedo encontrar algo de que reír		0.60			
Puedo ver situación distintas formas			0.54		
No me detengo en lo que no puedo resolver				0.67	
Persevero en mis planes				0.62	
Soy determinado		0.37			
Disciplina personal es importante				0.48	
Hago las cosas aunque no quiera				0.58	
Tengo energía para lo que tengo que hacer					0.55
Puedo depender de mí, más que otras personas					0.68
Soy mi propio amigo					0.65
Lo que pienso de mi me ayuda a sobrellevar					0.53
No preocupa si a alguien no le agrado					0.50
Valor propio	2.93	2.40	2.22	2.12	1.60
% Varianza explicada	12.23	22.24	31.51	40.33	47.02
Alfa de Cronbach	0.66	0.74	0.40	0.60	0.70

Escala de eficacia interpersonal del profesor

La escala de Brouwers & Tomic (2001) fue también traducida al español de México y sometida a prueba en cuanto a la precisión de los contenidos por dos jueces bilingües independientes con el 100% de acuerdos. Por tratarse de un instrumento para profesores de carreras financiero administrativas, también se realizó un piloteo sobre la pertinencia de los reactivos con un grupo de coordinadores de área y docentes con más de diez años de experiencia en estas carreras. A partir de dicho piloteo se añadieron los reactivos (17. Cuando un alumno no recuerda la información de una clase anterior, sé cómo mejorar su retención para la siguiente, 18. La cantidad de aprendizaje que un alumno puede lograr, se relaciona principalmente con sus antecedentes familiares, 19. Si un alumno en mi clase se porta ruidoso y perturba al grupo, sé qué hacer para encauzarlo, 20. Más vale tomar medidas drásticas cuando un alumno(a) es grosero(a) que arriesgarse a que vuelva a ocurrir).

La eficacia interpersonal se define como la capacidad que considera poseer el profesor para afectar el desempeño del estudiante. Consta de tres dominios:

- Eficacia en los resultados, que evalúa el manejo de aspectos técnicos del rol docente (α : 0.910) con reactivos como “Cuando un alumno domina un nuevo concepto es porque yo sé enseñarlo”.
- Eficacia en el manejo de la clase, dirigida a evaluar la capacidad para desarrollar y mantener relaciones colaborativas con los estudiantes y miembros de la institución (α : 0.681) con reactivos como “Puedo manejar a los estudiantes más difíciles”.
- Impacto de los alumnos, que evalúa la atribución de efectividad en relación con otros factores distintos a los de la clase (α : 0.570) con reactivos como “Mi clase influye poco comparado con otras influencias”. Si bien el coeficiente KMO para la escala de Eficacia Interpersonal del Profesor sugiere que la solución factorial es adecuada y los valores alfa de Cronbach apuntan a una escala confiable, la n fue pequeña ya que se limitó sólo a los profesores participantes, por lo que, si bien estos datos son útiles respecto de las preguntas planteadas, no constituyen una validación formal de los instrumentos.

Procedimiento

A los profesores se les invitaba a participar de manera voluntaria y anónima al final de un “ejercicio de reflexión docente” para conocer sus impresiones sobre los alumnos de las carreras de contaduría y administración. Al final de dicho ejercicio se llevó a cabo el levantamiento de datos entre los participantes y se solicitó su autorización para la aplicación de instrumentos a sus grupos de alumnos a que impartirán curso en el semestre interrumpiendo lo menos posible la clase. Si accedía, se pedía al profesor que anotara los grupos en que se asistiría para la recolección de los datos la cual tomaba de 20 a 60 minutos.

Análisis de Datos

Se presentan los estadísticos descriptivos de cada escala mediante gráficos de caja. Posteriormente se utilizaron grupos contrastados mediante prueba t para muestras independientes y se contrastaron las medias de los grupos de maestros preferidos con los no preferidos y alumnos de alto promedio con los alumnos de bajo promedio. Por último se realizó un anova factorial para obtener las diferencias entre todos los grupos de maestros y alumnos.

RESULTADOS

RESULTADOS

Los resultados se presentan en la tabla 3 con los estadísticos descriptivos del instrumento de creencias en responsabilidad y recuperación personal en el cual se muestran los puntajes entre los participantes: maestros preferidos y no preferidos; alumnos de alto, promedio y bajo promedio en sus respectivas áreas de dichas escalas (Atribución de infortunio, Rigidez de reglas en la infancia, Responsabilidad Excesiva, Sobreprotección parental, Autoconfianza, Perseverancia, Significado, Acompañamiento existencial y Ecuanimidad).

En la tabla se muestran los estadísticos media, desviación estandar, rango y asimetría de dichas escalas en las cuales se puede apreciar que son los maestros no preferidos los que obtienen medias más altas en tanto a responsabilidad y recuperación mientras los preferidos obtienen los puntajes más bajos en cuanto a responsabilidad; son los alumnos promedio, bajo promedio y maestros no preferidos los que obtienen puntuaciones similares en cuanto a creencias en responsabilidad a excepción del área responsabilidad excesiva mientras que son los alumnos de bajo promedio los que obtienen las medias más bajas en cuanto a creencias de recuperación.

A continuación, se presentan las puntuaciones de la población de profesores y alumnos en las figuras 1 a 9 conforme a los resultados obtenidos en cada una de las áreas de los instrumentos de creencias en responsabilidad y creencias en recuperación personal para conocer cómo se distribuyen los datos. Las cajas de las figuras representan la distribución central del percentil 25 al 50, las líneas los valores máximo y mínimo y la línea central en la caja muestra la mediana. Los valores extremos en su propia distribución aparecen como círculos y representan casos aislados por más de cuatro y media desviaciones estándar de la media.

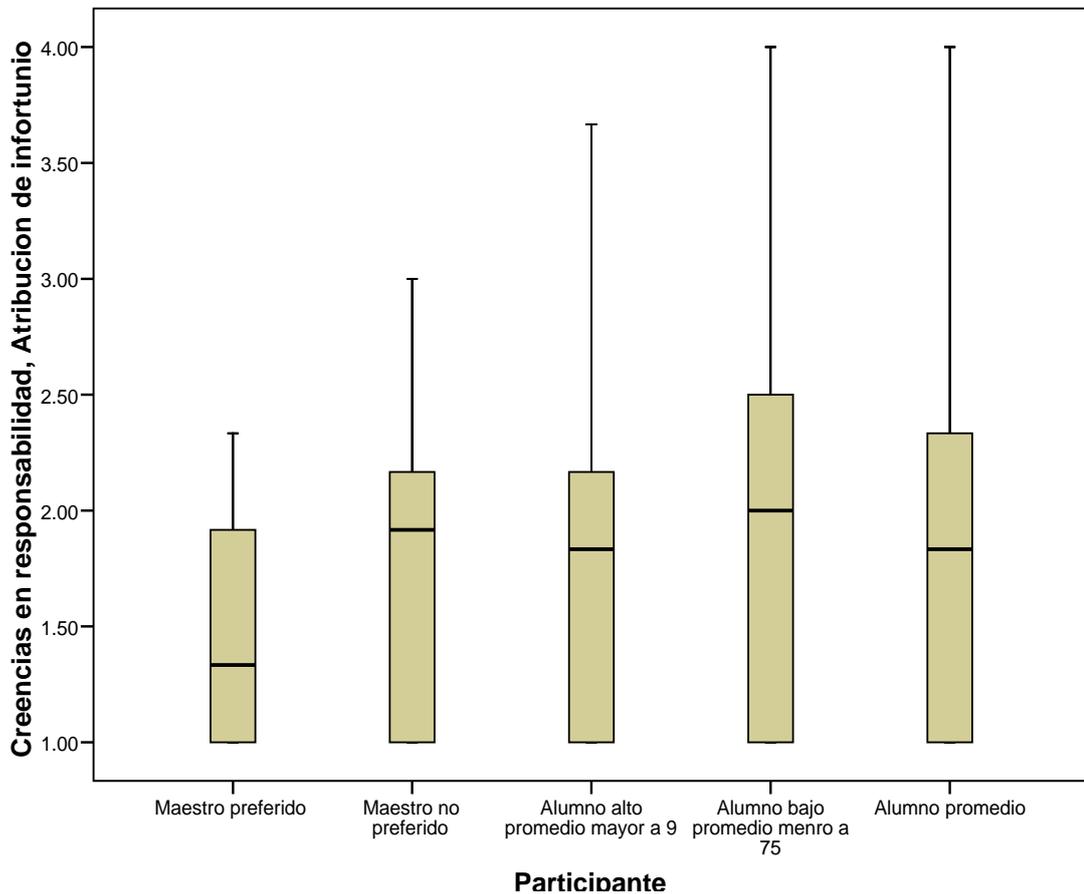
Tabla 3.

Estadística descriptiva del instrumento de creencias en responsabilidad y recuperación personal

Escala	<u>Maestros Preferidos</u>				<u>Maestros No Preferidos</u>				<u>Alumnos Alto Promedio</u>				<u>Alumnos Promedio</u>				<u>Alumnos Bajo Promedio</u>			
	Media	Desviación Estándar	Rango	Asimetría	Media	Desviación Estándar	Rango	Asimetría	Media	Desviación Estándar	Rango	Asimetría	Media	Desviación Estándar	Rango	Asimetría	Media	Desviación Estándar	Rango	Asimetría
Creencias Responsabilidad																				
Atribución de Infortunio	1.50	0.49	1.33	0.35	1.80	0.66	2.00	0.20	1.74	0.65	2.67	0.51	1.80	0.73	3.00	0.69	1.82	0.79	3.00	0.58
Rigidez de Reglas Infancia	2.69	0.61	2.14	0.18	3.20	0.47	1.57	0.30	2.96	0.55	3.00	-0.40	3.02	0.48	2.43	-0.17	3.05	0.43	1.86	0.29
Responsabilidad Excesiva	2.01	0.62	2.00	0.67	2.50	0.66	2.25	0.17	1.95	0.50	2.63	0.78	1.92	0.54	2.90	0.54	1.93	0.53	2.63	0.57
Sobreprotección Parental	1.50	0.49	1.33	0.35	1.80	0.66	2.00	0.20	1.74	0.65	2.67	0.51	1.80	0.73	3.00	0.69	1.82	0.79	3.00	0.58
Creencias Recuperación Personal																				
Autoconfianza	5.20	0.50	2.00	-0.33	5.42	0.43	1.40	-0.59	5.11	0.56	3.20	-0.94	5.03	0.65	4.00	-0.95	4.95	0.54	3.20	-0.94
Perseverancia	5.43	0.51	1.5	-0.27	5.53	0.52	1.50	-0.81	5.16	0.54	2.50	-0.66	5.01	0.70	5.00	-1.15	4.90	0.68	2.50	-0.41
Significado	4.91	0.42	1.25	-0.02	5.05	0.64	1.75	0.31	4.96	0.62	3.25	-0.64	4.83	0.69	4.75	-1.11	4.86	0.50	2.50	0.05
Acompañamiento Existencial	4.80	0.71	2.50	-0.02	5.25	0.61	2.00	-0.68	5.05	0.69	3.00	-0.61	4.99	0.86	5.00	-1.18	5.11	0.71	3.25	-1.35
Ecuanimidad	5.02	0.57	1.67	0.28	5.20	0.61	1.67	0.07	4.93	0.59	2.67	-0.24	4.88	0.72	5.00	-1.18	4.86	0.70	2.67	-0.49

La figura uno comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Atribución de infortunio del instrumento de creencias en Responsabilidad.

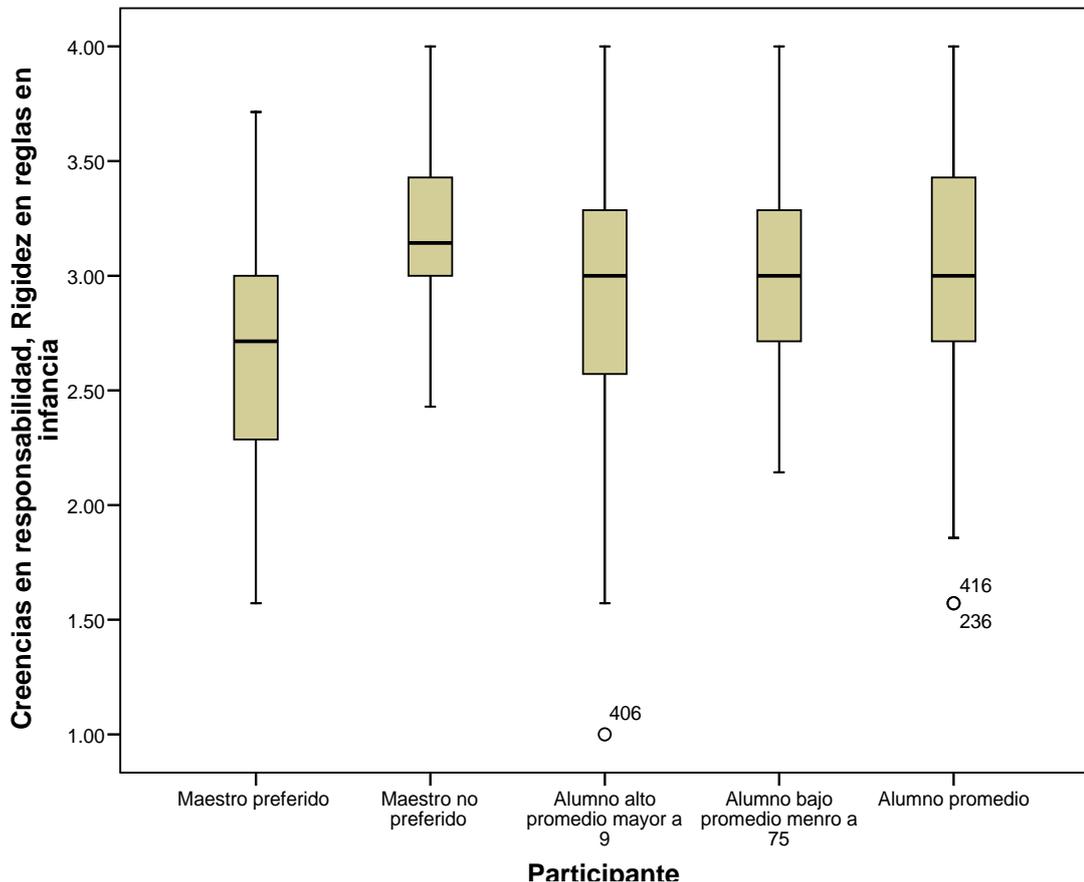
Figura 1. Creencias en atribución de infortunio



Se observa una mediana ligeramente desplazada hacia abajo en el caso de los maestros preferidos lo cual denota menores antecedentes de atribución de infortunio (desarrollo de responsabilidad ante eventos catastróficos que afectan el bienestar o la salud de sí mismo o de otros) mientras que los alumnos de bajo promedio, promedio y maestros no preferidos parecieran tener similares patrones de creencias en cuanto a dicha variable lo cual corresponde con el puntaje obtenido de sus medias. (ver tabla 3).

La figura dos comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área Rigidez de reglas en la infancia del instrumento de creencias en Responsabilidad.

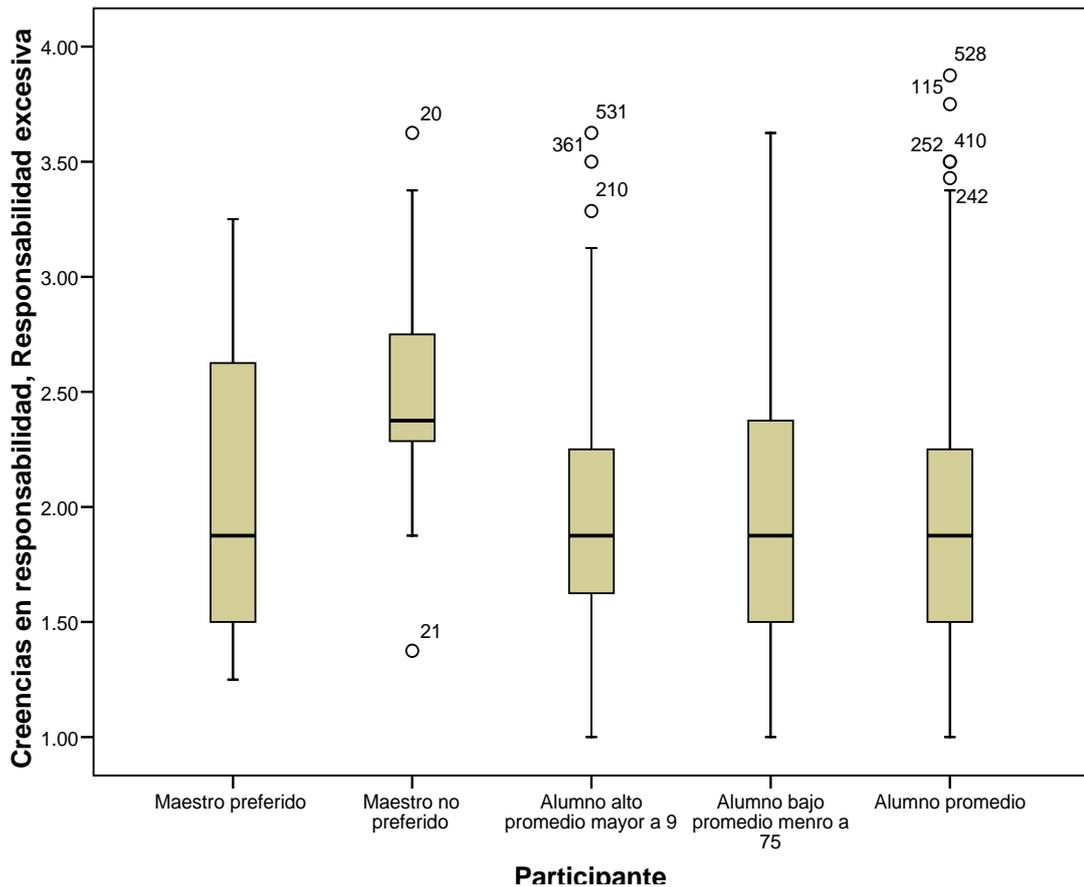
Figura 2. Creencias en rigidez de reglas en infancia



Se observa en la figura 2 una mediana desplazada hacia arriba en los maestros no preferidos lo cual denota mayores antecedentes de rigidez de reglas en la infancia en comparación con los demás grupos, lo que coincide con la media más alta obtenida en la tabla 3. En cuanto a los alumnos parecieran tener similares creencias en cuanto a la rigidez de reglas en la infancia, sin embargo los alumnos de alto promedio muestran una tendencia más baja tanto en la distribución central (caja grande) como en su límite inferior (bigotes). Los de bajo promedio tuvieron el límite inferior más alto lo que denota una mayor evaluación grupal hacia valores altos sobre la rigidez en las reglas que tuvieron en la infancia, es decir, mayor percepción de rigidez.

La figura tres comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Responsabilidad Excesiva del instrumento de creencias en Responsabilidad.

Figura 3. Creencias en responsabilidad excesiva

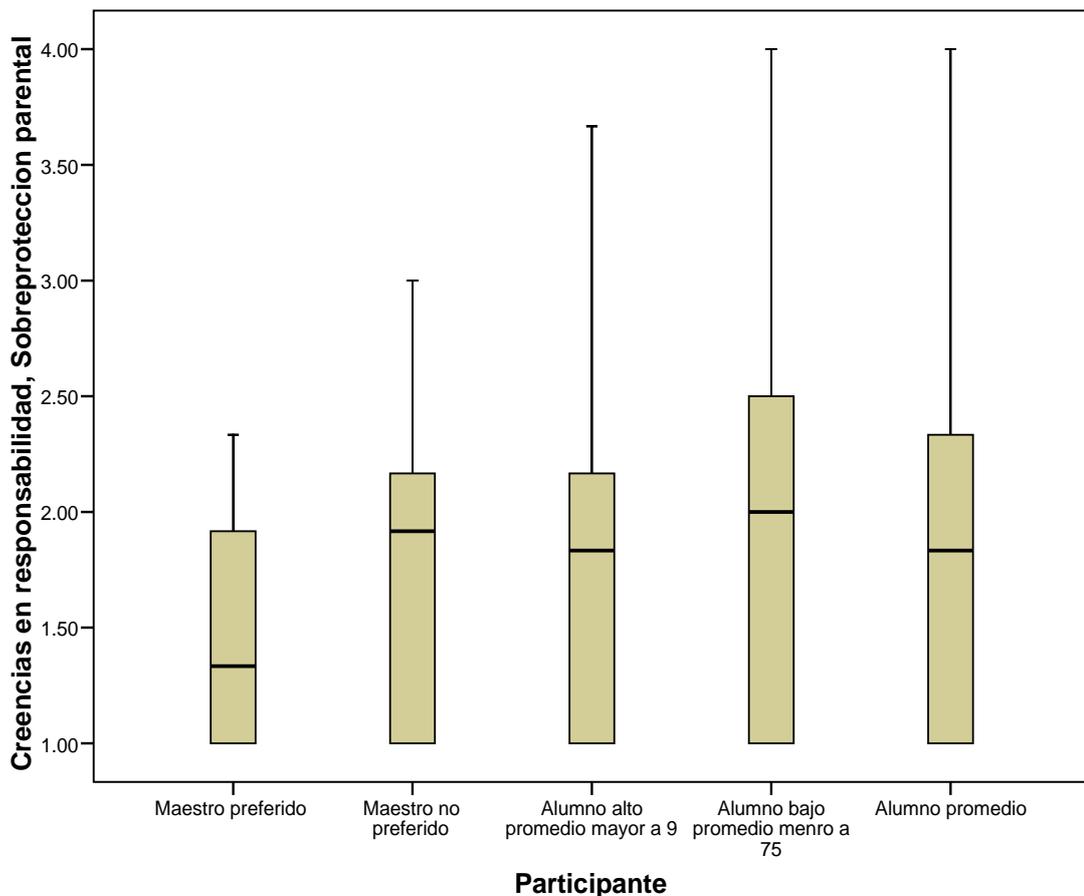


Se observa en la figura 3 una mediana desplazada hacia arriba en el caso de los maestros no preferidos lo cual denota mayores antecedentes de responsabilidad excesiva respecto a los demás grupos, lo cual coincide con las medias obtenidas (ver en tabla 3) mientras que los maestros preferidos obtienen una media similar a los demás grupos pero son aquellos que obtienen menores puntajes de responsabilidad excesiva con excepción del grupo de alumnos alto promedio. En tanto a los alumnos parecieran todos haber alcanzado las mínimas calificaciones sin embargo son los alumnos de bajo promedio los que obtienen el límite superior más elevado (bigotes) lo cual significa que poseen mayores creencias en responsabilidad excesiva, cabe

destacar que son los alumnos alto promedio y promedio los que tienden a obtener los puntajes más extremos.

La figura cuatro comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área Sobreprotección Parental del instrumento de creencias en Responsabilidad.

Figura 4. Creencias en Sobreprotección parental

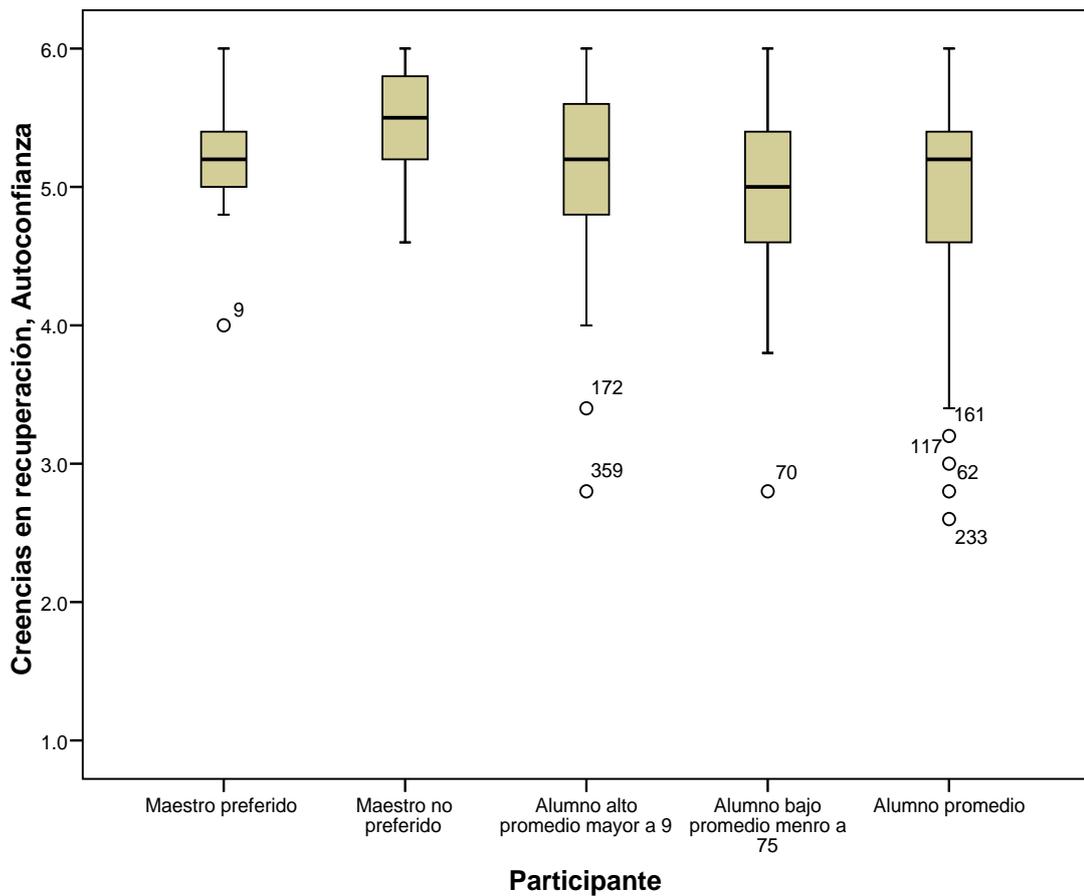


Se observa en la figura cuatro una mediana ligeramente desplazada hacia abajo en el caso de los maestros preferidos lo cual denota menores antecedentes de sobreprotección paterna, esto concuerda con la media obtenida en la tabla tres siendo este el grupo más bajo mientras que en el caso de los maestros no preferidos y alumnos promedio y bajo promedio obtuvieron puntajes similares lo cual denota similar sobreprotección cuando se era niño mientras que la distribución de alumnos bajo promedio y promedio muestran límites superiores (bigotes) similares alcanzando los puntajes más altos en

sobreprotección cuando se era niños en tanto que los maestros preferidos son los que obtienen los menores puntajes respecto a todos los grupos.

La figura cinco comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Autoconfianza del instrumento de Creencias en Recuperación Personal.

Figura 5. Creencias en autoconfianza

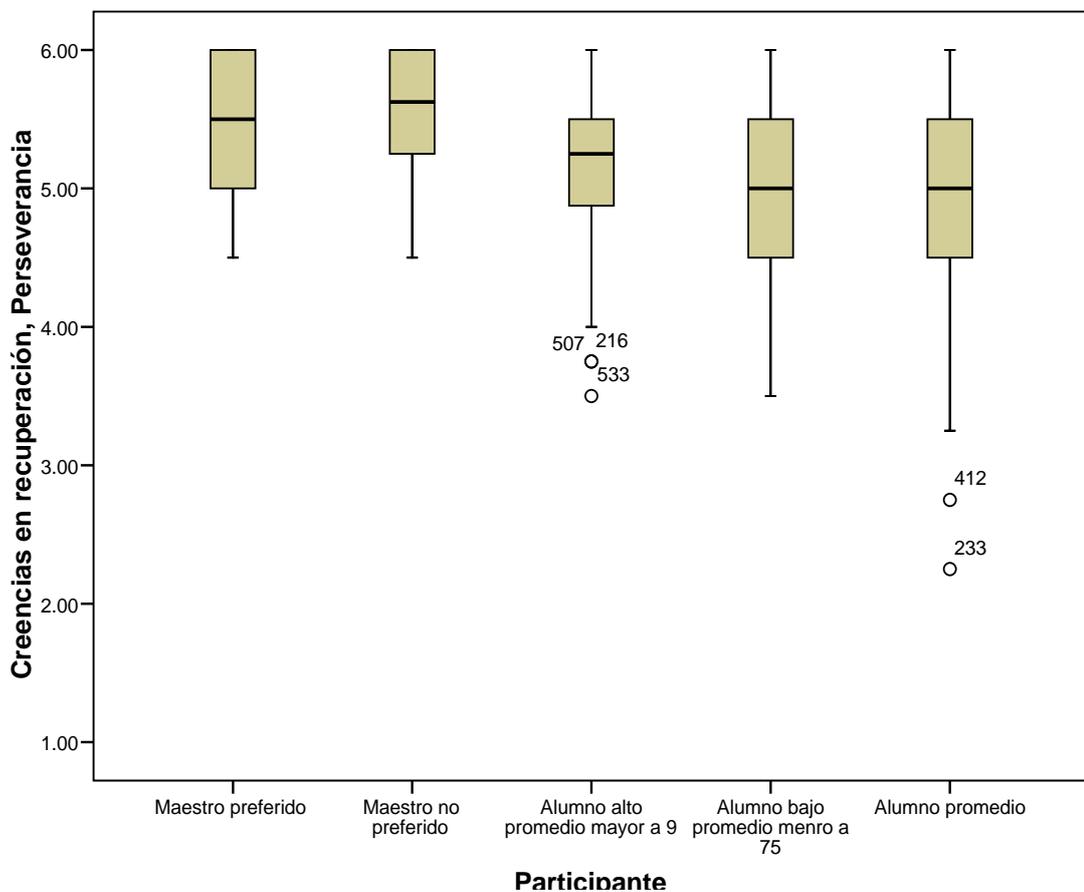


En la figura 5 se observa en los maestros no preferidos una mediana desplazada hacia arriba lo cual denota mayor autoconfianza (capacidad percibida para hacer frente a dificultades) y corresponde con la media obtenida en la tabla tres mientras que los maestros preferidos obtienen la distribución central más pequeña (caja grande). En los alumnos de bajo promedio se aprecia una mediana ligeramente desplazada hacia abajo respecto a todos los grupos lo cual corresponde con la media obtenida en la tabla tres con el menor puntaje, lo cual quiere decir que son estos alumnos los que tienen menor

autoconfianza mientras que los alumnos promedio obtuvieron el límite inferior más bajo (bigotes) además este grupo tiende a tener las calificaciones más extremas y bajas al igual que los alumnos de alto promedio.

La figura seis comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Perseverancia del instrumento de Creencias en Recuperación Personal.

Figura 6. Creencias en perseverancia

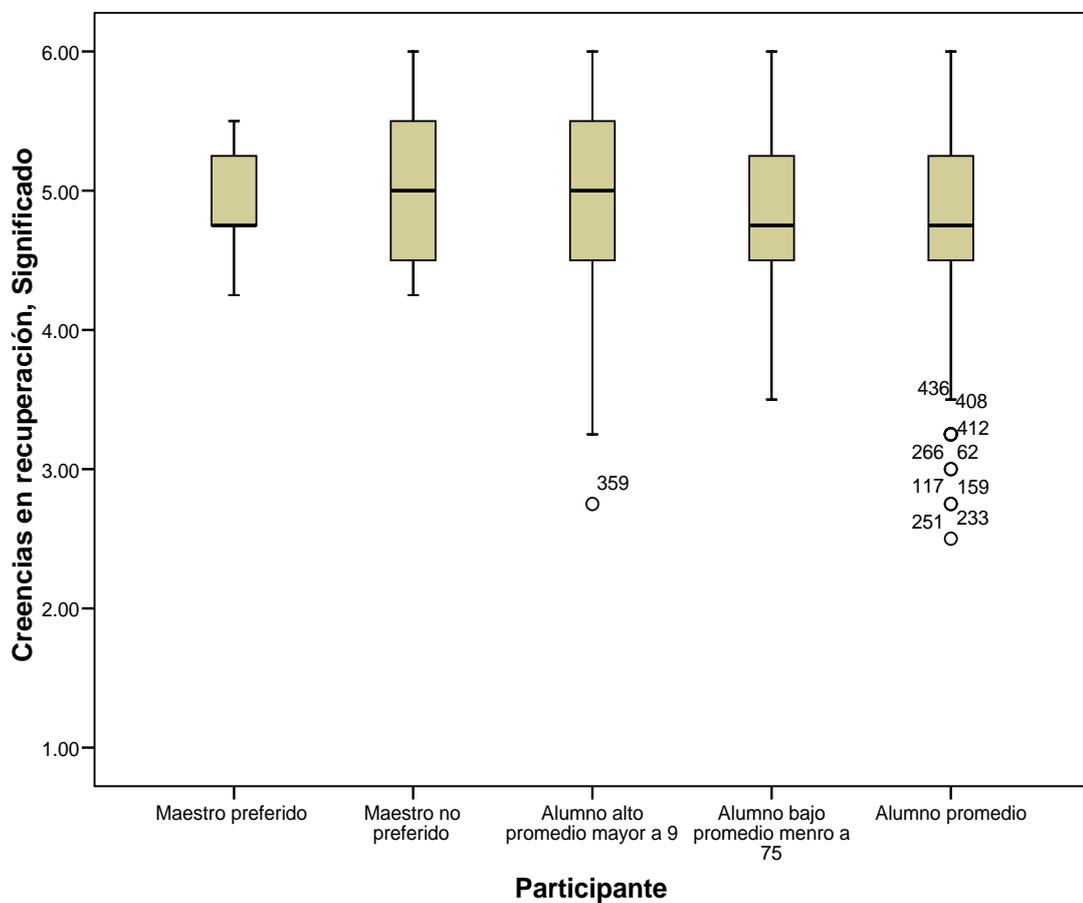


En la figura 6 se observan dos medianas hacia arriba similares en el caso de los maestros no preferidos y los maestros preferidos lo cual corresponde con las medias obtenidas en la tabla tres esto significa que estos grupos tienen similares creencias en cuanto a la perseverancia (capacidad para mantenerse en una tarea) aunque en el caso de los maestros preferidos la distribución central es más grande (caja grande) similar a la de los alumnos. En el caso de los alumnos pareciera haber una mediana ligeramente desplazada hacia arriba

tal es el caso de los de alto promedio mientras que los de bajo promedio y promedio tienen medias similares y distribuciones similares sin embargo son los alumnos promedio los que obtienen el límite inferior (bigotes) más bajo que los otros grupos y son aquellos que tienden a tener calificaciones extremas en cuanto a menos perseverancia al igual que los de alto promedio. (ver tabla 3).

La figura siete comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Significado del instrumento de Creencias en Recuperación Personal.

Figura 7. Creencias en significado

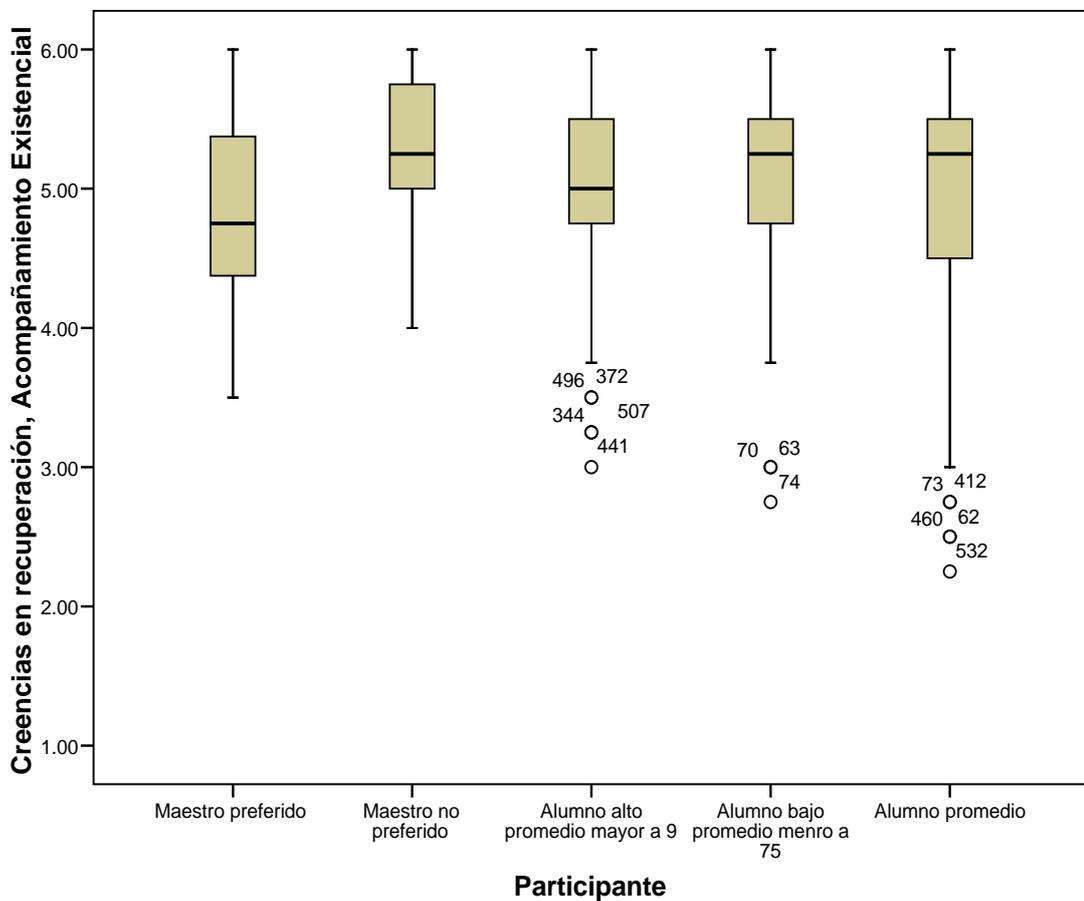


Se observan medianas similares desplazadas hacia arriba en el caso de los maestros no preferidos y los alumnos de alto promedio lo cual corresponde con las medias obtenidas en la tabla 3 y los grupos de maestros preferidos alumnos de bajo promedio y promedio obtuvieron medias similares lo cual corresponde con los datos obtenidos en la tabla 3 sin embargo son los maestros preferidos los que obtienen las menores calificaciones en cuanto a creencias en

significado (capacidad para dotar de sentido personal a situaciones diversas). Son los alumnos de alto promedio los que obtienen el límite inferior (bigotes) más bajo sin embargo su distribución central es más amplia (caja grande) y con los puntajes más altos en comparación con los alumnos de bajo promedio y promedio, estos últimos tienden a obtener las calificaciones más extremas.

La figura ocho comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Acompañamiento Existencial de Creencias en Recuperación Personal.

Figura 8. Creencias en acompañamiento existencial

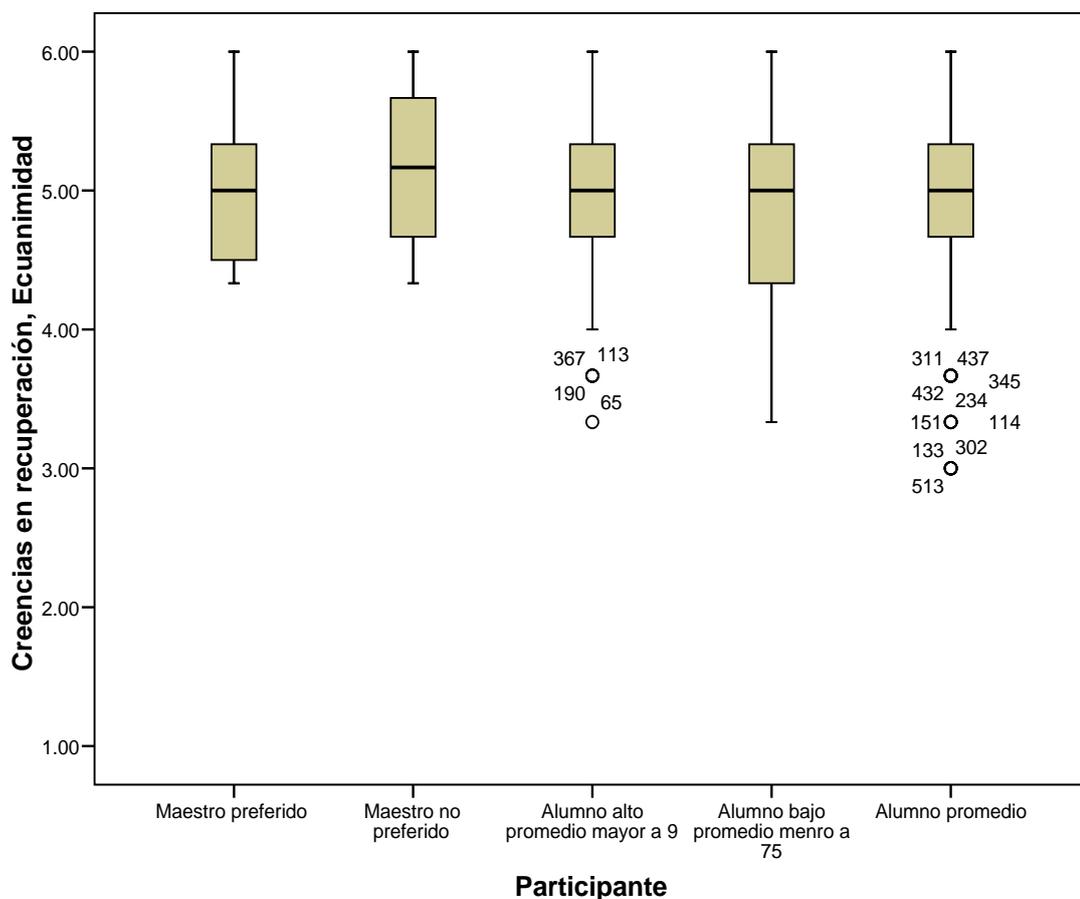


Se observa en la figura ocho una mediana desplazada hacia arriba en el caso de los maestros no preferidos lo cual corresponde con la media obtenida en la tabla 3 lo que quiere decir que son estos docentes los que se perciben con mayor acompañamiento existencial (capacidad para preservar la valía personal y autoconcepto positivo en situaciones adversas). Mientras que pareciera verse una mediana desplazada ligeramente hacia abajo en el caso de los maestros

preferidos respecto a los demás grupos, lo cual denota que estos se perciben con menos acompañamiento existencial. En cuanto a los alumnos se observan medianas similares en el caso de los de bajo promedio y promedio lo cual corresponde a las medias obtenidas en la tabla tres esto quiere decir que dichos grupos se perciben con similares creencias sin embargo los promedio obtuvieron el límite inferior más bajo mientras que los alumnos alto promedio obtuvieron menores creencias respecto a estos grupos de alumnos, cabe señalar que todos los grupos de alumnos tendieron a obtener las calificaciones más extremas.

La figura nueve comprende las puntuaciones de maestros y alumnos respecto al área de Ecuanimidad del instrumento de Creencias en Recuperación Personal.

Figura 9. Creencias en ecuanimidad



En la figura número nueve se observa una mediana desplazada hacia arriba en el caso de los maestros no preferidos lo cual corresponde con la media obtenida en la tabla tres lo que significa que estos se perciben con mayor ecuanimidad (mantenimiento de la tranquilidad y equilibrio emocional ante situaciones críticas) respecto a los otros grupos. En cuanto a los grupos de maestros preferidos y alumnos en general parecieran tener medianas iguales lo cual significa que estos grupos se perciben con similares creencias de ecuanimidad sin embargo los alumnos de bajo promedio obtuvieron mayores creencias que los alumnos de alto promedio y promedio, cabe señalar que estos grupos tendieron a tener las calificaciones más extremas en cuanto a las menores creencias de ecuanimidad en especial los promedio.

Grupos contrastados

Para identificar las diferencias entre profesores y alumnos, se muestran las siguientes tablas, las cuales corresponden a las áreas del instrumento de Creencias en Responsabilidad y de Recuperación Personal. En la tabla 4 se muestran los resultados contrastados de alumnos de alto y bajo promedio por prueba t de Student para grupos independientes mientras que la tabla 5 comprende los resultados contrastados para maestros preferidos y no preferidos.

En la tabla 4 se puede observar que es la escala de perseverancia la que presenta diferencias estadísticamente significativas al 95% de probabilidad entre alumnos de alto y de bajo promedio, lo cual quiere decir que son los alumnos de alto promedio los que tienen mayor perseverancia.

La tabla 5 muestra que es la escala de Rigidez de reglas en la infancia la que presenta diferencias estadísticamente significativas al 95% entre maestros preferidos y no preferidos, lo cual quiere decir que son los maestros no preferidos los que tuvieron mayores reglas en la infancia de cuando se era niño es decir una crianza más rígida que la que tuvieron los maestros preferidos.

Tabla 4.

Prueba t para muestras independientes creencias en responsabilidad y recuperación personal alumnos de alto y bajo promedio

Escala	ALUMNO ALTO PROMEDIO		ALUMNO BAJO PROMEDIO		t	95%IC	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar		Límite inferior	Límite superior
Creencias en Responsabilidad							
Atribución de infortunio	1.74	0.65	1.82	0.79	-0.76	0.14	-0.31
Rigidez de reglas en la infancia	2.96	0.55	3.06	0.44	-1.27	0.6	-0.25
Responsabilidad Excesiva	1.95	0.50	1.93	0.53	0.24	0.17	-0.14
Sobreprotección parental	1.74	0.65	1.82	0.79	0-0.76	0.14	-0.30
Creencias en Recuperación Personal							
Autoconfianza	5.11	0.56	4.96	0.54	1.92	0.33	-0.04
Perseverancia	5.16	0.54	4.90	0.68	*2.63	0.45	0.63
Significado	4.96	0.62	4.86	0.50	1.08	0.30	-0.08
Acompañamiento Existencial	5.05	0.69	5.12	0.71	-0.60	0.15	-0.30
Ecuanimidad	4.94	0.59	4.86	0.70	0.80	0.28	-0.11

Nota:*p<.05

Tabla 5.

Prueba t para muestras independientes creencias en responsabilidad y recuperación personal maestros preferidos y no preferidos

Escala	MAESTRO PREFERIDO		MAESTRO NO PREFERIDO		t	95% IC	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar		Límite inferior	Límite superior
Creencias en Responsabilidad							
Atribución de infortunio	1.50	0.49	1.80	0.66	-1.30	0.17	-0.77
Rigidez de reglas en la infancia	2.69	0.61	3.20	0.47	*-2.25	-0.04	-.99
Responsabilidad Excesiva	2.01	0.62	2.50	0.66	-1.88	0.05	-1.03
Sobreprotección parental	1.50	0.49	1.80	0.66	-1.30	-0.77	.17
Creencias en Recuperación							
Autoconfianza	5.20	0.51	5.42	0.43	-1.13	0.18	-0.62
Perseverancia	5.43	0.51	5.53	0.52	-0.44	0.34	-0.53
Significado	4.91	0.42	5.05	0.64	-0.63	0.30	-0.60
Acompañamiento							
Existencial	4.80	0.71	5.25	0.61	-1.62	0.12	1.02
Ecuanimidad	5.02	0.57	5.20	0.61	-0.74	0.32	-0.70

Nota: IC= *p<.05.

La tabla 6 comprende las comparaciones entre grupos de maestros preferidos, no preferidos, alumno de alto y bajo promedio en aquellas áreas analizadas por el procedimiento Diferencia Mínima Significativa (DMS) para varianzas homogéneas y Games-Howell para varianzas no homogéneas para así conocer las diferencias entre dichos grupos y cuáles de ellas resultan significativas, a través de un Análisis factorial (ANOVA).

La tabla 6 muestra en sus resultados que las diferencias más acusadoras se presentan en el área de rigidez de reglas en la infancia entre los maestros preferidos y no preferidos; entre los maestros preferidos y los alumnos de bajo promedio; y entre los maestros preferidos y los alumnos de alto promedio con una probabilidad del 95%. En el área de responsabilidad excesiva se presenta otra diferencia significativa entre maestros preferidos y no preferidos; entre maestros no preferidos y alumnos de alto y bajo promedio donde los maestros no preferidos tuvieron valores más altos significativos en responsabilidad en comparación con los demás grupos. El área de autoconfianza también muestra diferencias significativas entre maestros no preferidos y alumnos de bajo promedio; por último el área de perseverancia también mostró diferencias en cuanto a maestros preferidos y alumnos de bajo promedio, maestros no preferidos y alumnos de bajo promedio, alumnos de alto promedio y bajo promedio.

Sólo el área de acompañamiento existencial se analizó con el procedimiento Games-Howell para varianzas no homogéneas resultando sin diferencias estadísticamente significativas, las demás áreas se analizaron por procedimiento Diferencia Mínima Significativa (DMS) para varianzas homogéneas.

Se aprecia que solo las áreas de rigidez de reglas en la infancia, responsabilidad excesiva, autoconfianza y perseverancia muestran diferencias estadísticamente significativas

Tabla 6.

Anova factorial para grupos independientes en creencias en responsabilidad y recuperación de maestros y alumnos

Variable	Medias				F	Post hoc probabilidad asociada	Diferencia de medias
	<u>MP</u>	<u>MNP</u>	<u>AAP</u>	<u>ABP</u>			
Atribución de infortunio	1.5	1.8	1.74	1.82	.081	-----	-----
Rigidez de Reglas en la infancia	2.69	3.2	2.96	3.06	*2.49	-0.51	MP-MNP 0.011
						-0.37	MP-ABP 0.008
						-0.27	MP-AAP 0.045

							(Continuación)	
Responsabilidad Excesiva	2.01	2.50	1.95	1.93	*2.99	-0.49	MP-MNP 0.026	
						0.56	MNP-AAP 0.002	
						0.58	MNP-ABP 0.002	
Sobreprotección parental	1.5	1.80	1.74	1.82	0.81	-----	-----	
Autoconfianza	5.2	5.53	5.11	4.96	*1.94	0.47	MNP-ABP -0.056	
Perseverancia	5.43	5.53	5.16	4.90	*4.35	0.52	MP-ABP 0.006	
						0.61	MNP-ABP 0.006	
						0.25	AAP-ABP 0.013	

(Continuación)

Significado	4.91	5.05	4.96	4.86	1.04	-----	-----
Acompañamiento existencial	4.80	5.25	5.05	5.12	0.94	-----	-----
Ecuanimidad	5.02	5.20	4.94	4.86	0.84	-----	-----

Nota: MP= Maestro preferido; MNP= Maestro no preferido; AAP= Alumno alto promedio, ABP= Alumno bajo promedio; *p<.05.

Retomando las hipótesis (H1) Los profesores que tienen creencias sobre responsabilidad rígidas serán menos preferidos por sus alumnos y menormente autoeficaces en el funcionamiento interpersonal en el aula. Se observa que la hipótesis se comprueba parcialmente, los profesores no preferidos tuvieron los puntajes más altos en todas las áreas de responsabilidad, sin embargo estos resultados solo fueron significativos en dos de ellas: rigidez de reglas en la infancia y responsabilidad excesiva.

La diferencia entre los profesores preferidos en relación con los alumnos de bajo promedio fue estadísticamente significativa en rigidez de reglas en la infancia. Lo que quiere decir que los alumnos de bajo promedio tienen mayor rigidez de creencias de reglas en la infancia que los maestros preferidos siendo estos el grupo de menor rigidez. Esto implica que a diferencia de los profesores preferidos, los alumnos y profesores no preferidos guardan semejanzas en condiciones difíciles durante su desarrollo en las que tuvieron reglas rígidas durante la infancia sin embargo el grupo de maestros no preferidos muestran los puntajes más altos en cuanto a responsabilidad excesiva cuando se era niño. El grupo de profesores preferidos fueron los que obtuvieron los puntajes más bajos en todas las áreas de responsabilidad en comparación con los profesores no preferidos y alumnos.

La hipótesis dos (H2) Los profesores que tienen mayor capacidad de recuperación serán mayormente preferidos por los alumnos y serán más autoeficaces en el funcionamiento interpersonal en el aula, no se comprueba.

Los profesores no preferidos son los que tuvieron los puntajes más altos en cuanto a capacidad de recuperación. Sin embargo los resultados fueron estadísticamente significativos en las áreas de autoconfianza y perseverancia, mostrando las mayores diferencias con los alumnos de bajo promedio. Los profesores no preferidos también mostraron mayor capacidad de recuperación que los profesores preferidos y los alumnos de alto promedio sin embargo esto no fue tan acusador como se esperaba.

La hipótesis uno y dos no se comprueban, los profesores preferidos no se perciben más eficaces que los que no lo son, no existen diferencias significativas entre ambos grupos lo cual denota que aquellos docentes que son calificados como profesores preferidos por sus alumnos no necesariamente se perciben como más autoeficaces en el aula ni aquellos que no son elegidos por los mismos alumnos lo cual quiere decir que no es una condición relevante para ser denotado como preferido o no, respecto a lo que notan los alumnos en el aula.

(H3) Los alumnos con mayor promedio tendrán mayor capacidad de recuperación que los alumnos con promedio bajo, la hipótesis tres se comprueba parcialmente, cabe señalar que los alumnos de alto promedio tuvieron puntajes más altos en las áreas de autoconfianza y perseverancia. Esta última muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos de alto con los de bajo rendimiento académico.

En todas las áreas sobre capacidad de recuperación, los estudiantes tuvieron puntajes más bajos que los profesores, pero los de alto promedio estuvieron por encima de los alumnos de bajo promedio, aunque la diferencia entre estudiantes no es significativa en la mayoría de las áreas. El área de acompañamiento existencial fue la única en la que los estudiantes con menor promedio tuvieron una media ligeramente más alta, lo que coincide con los profesores de bajo promedio.

La hipótesis cuatro (H4) Los alumnos con menor promedio tenderán a puntuar más alto en creencias en responsabilidad que los de alto promedio, no se comprueba, aunque estos alumnos puntuaron más altos en la mayoría de las áreas de responsabilidad en comparación con los alumnos de alto promedio, no mostraron diferencias significativas más que en las áreas de responsabilidad excesiva en relación con los profesores no preferidos y en rigidez de reglas en la infancia con los maestros preferidos.

DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

El propósito del presente trabajo fue identificar las creencias en responsabilidad, recuperación de docentes y alumnos, si tienen algún efecto sobre el bienestar persona y por consiguiente en el funcionamiento interpersonal eficaz en el aula.

Existe un mayor acercamiento de los alumnos de la facultad de Contaduría y Administración con los profesores calificados de no preferidos en relación a su puntuación en las áreas de creencias en responsabilidad. Principalmente en la atribución de infortunio y la sobreprotección parental con excepción de exposición a responsabilidades poco comunes en la infancia, que al parecer es un detonante importante en cuanto al funcionamiento de las creencias de estos maestros no preferidos.

A pesar de que los alumnos comparten más características de los profesores no preferidos, esto no quiere decir que los elijan mas al contrario los profesores parecen ser menos competentes para sus alumnos, debido a sus creencias rígidas en cuanto a la responsabilidad , pareciendo ser que estas creencias tienen consecuencias pedagógicas negativas (Wittrock, 1990). Coincidiendo con lo que Faraci y Miragliotta (2010) señalan respecto a que la actitud personal tiene una gran influencia en la angustia ocupacional y que sus alumnos pueden percibirla.

Podemos ver que los maestros no preferidos destacaban en las áreas de recuperación personal es decir en la capacidad o flexibilidad de sobreponerse ante las adversidades de la vida, contrario a lo esperado, lo cual podría implicar o suponer un efecto de deseabilidad social al contestar el instrumento puesto que los alumnos en general los tachan de “malos profesores” y de malos para impartir la clase o por el contrario podría explicar el área de responsabilidad excesiva el desarrollo de mayores estrategias en la capacidad de recuperación, por lo que en subsecuentes investigaciones se sugiere investigar ¿Qué características de personalidad o creencias además de la responsabilidad excesiva tiene esta

población o que otros elementos aparecen junto con la responsabilidad por lo que sus alumnos los perciben así?.

En cuanto a los profesores preferidos parecen tener características socialmente valoradas por los alumnos como la organización, la flexibilidad, el cumplimiento, acatamiento de reglas.

Pareciera ser que son más valoradas, este tipo de habilidades psicológicas en el docente aun cuando en el ámbito de los negocios se valore el tipo de personalidad y características obsesivas Beck, (2000), también se identificó en el estudio que estos docentes tienen la capacidad para lidiar con las exigencias y de no trastornarse, a diferencia de los profesores no preferidos que se encuentran vulnerados. Probablemente porque estos patrones de comportamiento, que han venido conservando desde pequeños, ha tenido también un efecto de desgaste favorecido por formas de ver y hacer las cosas que son percibidas como amenazantes lo cual se refleja en la labor docente. Por ejemplo indisciplina, incumplimiento, etc. pueden detonar malestar y respuestas como negatividad o incluso la evitación de actividades por temor a catástrofes personales, como incompetencia ante la falla (Coles & Schoefield, 2008; Salkovskis, Shafran, Rachman & Freeston, 1999).

En tanto al funcionamiento interpersonal en el aula no se comprobó que los profesores preferidos y no preferidos tiendan a mostrar diferencias importantes. Sin embargo los preferidos puntúan más alto en eficacia. Se sugiere en nuevos estudios ampliar la muestra de maestros la cual es pequeña en comparación con los alumnos lo cual podría traer mayor riqueza a la investigación. Y en cuanto a los instrumentos que apenas han sido adaptados al español que sean mayormente refinados y abarquen diferentes reactivos que permitan comprender mejor la visión del docente y del alumnado conforme a las escalas de responsabilidad y recuperación personal.

Por otro lado los alumnos de bajo promedio aunque no tienden a estar vulnerados por la responsabilidad excesiva en la infancia, tienden a vulnerarse ya sea por las creencias de responsabilidad que se favorecen en el ámbito profesional o medio empresarial, impactando en su capacidad de recuperación hacia las adversidades de la vida. Cabe señalar que este tipo de población, en especial el de las áreas financiero administrativas, tienen mayormente la urgencia y necesidad de trabajar tempranamente en contraste con otras carreras lo cual incrementa su responsabilidad percibida.

Por otra parte los alumnos de alto promedio tienen mejores estrategias empleadas para hacer frente a las adversidades en general suelen ser el grupo con mayores estrategias de recuperación debajo de los profesores no preferidos. Lo anterior denota que este grupo a pesar de tener un acercamiento más marcado hacia la responsabilidad, suelen manejarlo de mejor forma, lo cual los hace tener mayor bienestar que el grupo de alumnos con bajo promedio.

En general podemos concluir que las creencias exacerbadas y excesivas sobre responsabilidad afectan el bienestar personal sobre todo en aquellos que vienen lidiando desde pequeños con dichas expectativas. Con el paso del tiempo estas creencias tienden a recrudecerse (Salkovskis, et al., 1999) y hacerse más difíciles para la persona. Esto puede impedir el desarrollo de buenas estrategias de recuperación personal en las personas que no encuentran estrategias para afrontar las situaciones estresantes de la vida mientras que aquellas que lo hacen sobre todo las que vienen lidiando desde pequeños encuentran la capacidad para restablecer su balance emocional favorecido por el conocimiento de sus fortalezas y habilidades (Wagnild, 2009). Sin embargo pareciera ser que la relación docente alumno se ve afectada más por el tipo de creencias de responsabilidad exacerbadas. Sería ideal diseñar a partir de hallazgos de investigación, intervenciones generales dirigidas al ambiente de los negocios, ya que pareciera ser este tipo de medio uno de los afectados para el mantenimiento de creencias rígidas e inflexibles.

Referencias

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional Analysis of Student Help-Seeking in Academic Settings. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414-423.
- Bashford, J., & Slater, D. (2008). *Assessing and Improving Student Outcomes: What We Are Learning at Miami Dade College*. Report No. 2 in the Evidence Series. Recuperado de http://knowledgecenter.completionbydesign.org/sites/default/files/69%20Bashford_student%20outcomes%202008.pdf
- Beck, A., Freeman, A., & Davis, D. (2004). *Cognitive Terapy of Personality Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Beck, J. (2000). *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Barcelona: Gedisa.
- Benard, B. (1991): *Fostering Resiliency in kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Recuperado de http://nextstep123.webs.com/Fostering_Resilience_012804.pdf
- Berenguer, G., Mollá, A., Pérez, P. & Cánovas, P. (2001). Los adolescentes como consumidores: La familia como agente de socialización. *Estudios sobre Consumo*, 58; 35-46.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18, (4), 93-113.
- Castro, P. (2008). *El estrés docente en los profesores de escuela pública*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>
- Coles, E. & Schofield, C. (2008). Assesing the development of inflated responsibility beliefs: The pathways to inflated responsibility beliefs scale. *Behaviour Therapy*, 39, 322-335.

- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome “bornout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1999). The transformation of the Teachers’ Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52, 197-200.
- Faraci, P., Miragliotta, A. & Sprini, G. (2010). Experiences and Tools. *Bollettino di psicologia applicata*, (260), 35-41.
- Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.) *The Psychology of Gratitude* (pp. 145-166). New York: Oxford University Press.
- García, R. L. (2006). *Taller para el manejo de estrés en docentes*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, Mexico.
- García, J. M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la Educación Superior?. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 5, (10), 303-325.
- González, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales, *Estudios sobre Educación*, (5): 61-83.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.

- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Heman, A. (2010). *Manual de Terapia Cognitivo Conductual*. Instituto de terapia cognitivo conductual. Mexico:DF.
- Herrán, A. (2004). El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, (5), 51-65.
- Higgins, G. O.(1994): *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levy, D., Balán, J., Brunner, J. J., Schwartzman, S., Vessuri, H. & Tulchin, J. (1994). *La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa*. (Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la asociación de estudios latinoamericanos No.98). Recuperado del sitio de Internet red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y el Caribe, de la red de centros miembros de Clacso: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/levy.rtf>
- Malm, B., & Lofgren H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76, 62-73.
- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., & Fernández, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Edicions UIB.
- Martínez, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente (pp.189). En J.M. Esteve (Coord.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Martínez, N. (24 de septiembre de 2011). Presupuesto confronta a rectores y la SEP. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/189239.html>.

- Merazzi, C. (1983). Apprendre á vivre les conflits: une tache de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher*, 6, (2), 101-106.
- Moriana, J. A. y Herruzco, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology* (4), 3, p. 597-621.
- Murray, H. G., Rushton, J. P. y Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and students instructional ratings in six types of university courses, *Journal of Educational Psychology*, (82), 250-261.
- Ortiz, J., Martínez, R., Romero, E. (2000). Las universidades latinoamericanas en el contexto de la globalización. En S. Combari & J. M. Juárez (Eds.), *Globalización educación y cultura. Un reto para América Latina* (pp. 227-250). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ortiz, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Pérez, E. J. (1992). A vueltas con el malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 76-79.
- Polaino, A. (1982). El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control, *Revista Española de Pedagogía*, 40, (157), 17-45.
- Rosen, H. (1988). The constructivist-development paradigm, en R. A. Dorfman (comp.), *Paradigms of clinical social work*. Nueva York, Brunner/ Mazel, p. 317-355.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Salkovskis, P., Shafran, R., Rachman, S., & Freeston, M. (1999). Multiple pathways to inflated responsibility beliefs in obsessional problems: possible origins and implications for therapy and research. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 1055-1072.

- Schwarzer, R. & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner & N.S. Endler (eds.), *Handbook of Coping*. New York: Wiley.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997) *El estrés en los profesores, la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Villaseñor, G. (Coord.). (1997). *La identidad en la educación superior en México*. México: CESU/UNAM.
- Villatoro, J., Gutiérrez, L., Quiroz, N., Moreno, M, Gaytán, L., Gaytán, F., Buenabad, N., y Medina-Mora, M. (2009). Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México 2006. Prevalencias y evolución del consumo de drogas. *Salud Mental*, 32, 287-297.
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-115.
- Werner, E. y Smith, R. (1992): *Overcoming the odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. Nueva York: Cornell University Press.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2010/Aeum10_1.pdf
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. Nueva York: Villard.

ANEXOS

ANEXO 1. Escala de Desarrollo en Creencias sobre Responsabilidad

Las siguientes afirmaciones se refieren a situaciones que pudieron ocurrir durante su niñez, por favor marque el grado de acuerdo que tendría con cada una.

Opciones de respuesta		en			de
<i>Cuando era chico(a)...</i>		Completamente	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente
		desacuerdo			de acuerdo
1	Mi familia ponía mucho cuidado en seguir las reglas				
2	Mis padres valoraban mucho la obediencia				
3	Los adultos que me rodeaban seguían las reglas escrupulosamente				
4	Me enseñaron a seguir con precisión una serie de reglas				
5	Las reglas se obedecían sin discusión				
6	Me enseñaron que si desobedecía las reglas podían castigarme				
7	Mi familia tenía reglas estrictas que debían obedecerse				
8	Era mi responsabilidad que nuestra casa funcionara bien				
9	Era más responsable de mí mismo(a) que la mayoría de los niños de mi edad				
10	Yo era el/la responsable de cocinar				
11	Era mi responsabilidad proteger a mi familia				
12	Parecía más "papá" o "mamá", que la mayoría de los niños de mi edad				
13	Yo hacía "mandados" o "encargos"				
14	Era responsable de cuidar a mis hermanos(as)				
15	Tenía más responsabilidades que la mayoría de los niños de mi edad				
16	Mis papás hacían muchas cosas para protegerme				
17	Mis papás pensaban que era incapaz de manejar el peligro				
18	Mis papás pensaban que no podía protegerme				
19	Mis papás pensaban que yo no podría manejar mis problemas				
20	Mis papás frecuentemente preferían hacer las cosas por mí que dejarme hacerlo por mí mismo(a)				
21	Mis papas pensaban que más valía estar seguro que después lamentarse				
Actualmente pienso que...					
21	Algo que hice, contribuyó a que yo viviera un problema muy desafortunado				
22	Algo que hice contribuyo a que alguien más viviera un problema muy desafortunado				
23	Algo que dejé de hacer, contribuyó a que yo viviera un problema muy desafortunado.				
24	Algo que dejé de hacer, contribuyó a que alguien más viviera un problema muy desafortunado				
25	Mis pensamientos contribuyeron a que tuviera un problema muy desafortunado				
26	Mis pensamientos contribuyeron a que alguien más tuviera un problema muy desafortunado				

ANEXO 2. Instrumento de Capacidad de Recuperación

Las siguientes afirmaciones se refieren a diferentes creencias sobre usted mismo(a), por favor marque el grado de acuerdo que tendría con cada una.

Opciones de respuesta		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Usualmente, encuentro la forma de manejar las cosas						
2	Siento que puedo hacer muchas cosas a la vez						
3	Puedo superar las dificultades porque las he tenido anteriormente						
4	Ante una emergencia, soy una persona en la que la gente puede confiar						
5	Cuando estoy en una situación difícil, normalmente encuentro la forma de resolverla						
6	Mantenerme interesado en las cosas es importante para mí						
7	Me siento orgulloso de lo que he logrado en la vida						
8	Rara vez me pregunto si tiene caso lo que hago						
9	Me mantengo interesado en cosas						
10	Mi vida tiene significado						
11	Normalmente mantengo a distancia las situaciones difíciles						
12	Tomo las cosas, una a la vez						
13	Normalmente puedo encontrar algo de qué reír						
14	Normalmente puedo ver una situación de distintas formas						
15	Normalmente no me detengo en cosas sobre las que no puedo hacer nada						
16	Cuando hago planes, persevero en ellos						
17	Soy determinado(a)						
18	La disciplina personal es importante						
19	A veces hago cosas sin importar si las quiero hacer o no						
20	Tengo energía suficiente para hacer lo que tengo que hacer						
21	Soy capaz de depender de mí mismo(a) más que de otras personas						
22	Puedo bastarme solo(a) cuando hace falta						
23	Soy mi propio amigo(a)						
24	Lo que pienso de mí me permite sobrellevar tiempos difíciles						
25	No me preocupo si hay gente a la que no le agrado						

ANEXO 3. Escala de funcionamiento interpersonal en el aula

Las siguientes afirmaciones se refieren a situaciones que pueden ocurrir durante la impartición de una clase. Por favor marque con una paloma la opción de respuesta que mejor corresponda a qué tan de acuerdo está con la afirmación.

Opciones de respuesta		Escala de respuesta					
		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Puedo manejar a los estudiantes más difíciles						
2	Cuando un alumno tiene dificultades con un ejercicio, usualmente tengo formas de ajustarlo para que lo entienda						
3	Cuando las calificaciones de mis alumnos mejoran, es porque hice un esfuerzo adicional						
4	Si los padres hicieran más por sus hijos, yo podría hacer más						
5	Si un alumno participa de manera incorrecta puedo rescatar algo útil para la clase						
6	La influencia de las experiencias fuera del aula, pueden rebasar la enseñanza por buena que sea						
7	Un profesor puede ver afectado su desempeño por otros problemas ajenos a la actividad docente						
8	Cuando las calificaciones de mis alumnos mejoran constantemente, es porque supe mantenerlos comprometidos						
9	Las condiciones personales de los alumnos pueden afectar su desempeño en clase o permanencia						
10	Puedo notar cuando el incumplimiento de un trabajo se debe a un nivel inadecuado de dificultad						
11	Cuando un alumno domina un nuevo concepto es porque sé formas o técnicas para enseñarlo						
12	Cuando los alumnos se agreden entre ellos, puedo ponerlos en orden sin tomar partido con alguno						
13	Las horas de mi clase, influyen poco en los estudiantes comparado con otras influencias en su vida						
14	Cuando un alumno obtiene calificaciones mejores de las habituales es porque encontré una mejor forma de apoyarlo						
15	Aun un profesor con buenas habilidades de enseñanza, puede no saber relacionarse con algunos estudiantes						
16	Si los estudiantes son indisciplinados en casa, es probable que lo sean también en clase						
17	Cuando un alumno no recuerda la información de una clase anterior, sé como mejorar su retención para la siguiente						
18	La cantidad de aprendizaje que un alumno puede lograr, se relaciona principalmente con sus antecedentes familiares						
19	Si un alumno en mi clase se porta ruidoso y perturba al grupo, sé qué hacer para encauzarlo						
20	Más vale tomar medidas drásticas cuando un alumno(a) es grosero(a) que arriesgarse a que vuelva a ocurrir.						

