



unife

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

Volumen 9 N° 1, enero - diciembre 2013
ISSN 1817 - 390X

Temática Psicológica

Temát. psicol.

Directora de la Revista

Victoria García García

Comité editorial

Carmen Morales Miranda

Rosario Alarcón Alarcón

Hilda Figueroa Pozo

Luis Chan Bazalar

Comité Científico Nacional

Jenny Quezada Zevallos

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

David Jáuregui Jamasca

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

William Torres Acuña

Universidad Ricardo Palma

Rosario Arias Barahona

Instituto Peruano de Psicología y Educación

Comité Científico Internacional

Roberto Ventura

Universidad de la República del Uruguay

Ada Mezzich, PHD

University of Pittsburgh - USA

Josef Corvelyn

Universidad Católica de Lovaina- Bélgica

William Lens

Universidad Católica de Lovaina- Bélgica

Colaboración en la Edición:

Aída De La Cruz Lescano

Traducción:

Facultad de Traducción e Interpretación

Distribución: Donación, canje

Periodicidad: Anual

Impresión: Ediciones Libro Amigo

Dirección

Programas Académicos de Doctorado y
Maestría en Psicología – UNIFE

Av. Los Frutales 954,

Urb. Sta. Magdalena Sofía

La Molina, Lima – Perú

Email: docpsi@unife.edu.pe /

mapsi@unife.edu.pe



Temática Psicológica

Revista arbitrada

*de los Programas académicos de Doctorado y Maestría
en Psicología de la Escuela de Postgrado de la
Universidad Femenina del Sagrado Corazón*

Lima - Perú

*Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad
exclusiva de los autores*



UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

AUTORIDADES

Rectora

Elga García Aste, rscj.

Vicerrectora Académica

Victoria García García

Vicerrector Administrativo

Fernando Ellegren Reátegui

CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE POSTGRADO

Director

Agustín Campos Arenas

Coordinadores Postgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

Eduardo Palomino Thompson / Norma Soto Gómez

Programa Académico de Doctorado en Educación

Elizabeth Bazán Gayoso, rscj

Programa Académico de Doctorado en Psicología

Carmen Morales Miranda / Luis Chan Bazalar

Programa Académico de Maestría en Psicología

Carmen Morales Miranda / Rosario Alarcón Alarcón

Programa Académico de Maestría en Derecho Civil

Luis Felipe Bramont-Arias Torres

Programa Académico de Maestría en Nutrición y Dietética

Silvia Salinas Medina

CONTENIDO

Editorial	5
Artículos:	
Escuchar el movimiento: la expresión corporal <i>Miroslava Cruz Aldrete, María Teresa López Lorenzo y Miguel Ángel Villa Rodríguez</i>	7
Siendo inteligente con las emociones <i>Isabel Cristina Flores Portal</i>	15
Predictores emocionales y cognitivos de los estilos de afrontamiento al estrés. <i>Carmen Luisa Segura Márquez</i>	23
Factores de resiliencia y riesgo suicida en adolescentes en estado de abandono. <i>Lucy M. Badaracco Oscategui</i> :.....	35
El género, tiempo de servicio y la dependencia laboral como gestores del clima laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de Lima Metropolitana. <i>Mirtha Ruiz</i>	43
Sistematización de experiencias en un colegio secundario de estudiantes de alto rendimiento académico. <i>María del Carmen Curioso Chávez</i>	57
Resúmenes (Abstracts) de tesis del Postgrado en Psicología (2013)	
• Resúmenes de tesis (Abstract) sustentadas en el Programa Académico de Maestría en Psicología 2013	67
• Resúmenes de tesis (Abstract) sustentadas en el Programa Académico de Doctorado en Psicología 2013..	69
Instrucciones para los autores	71

CONTENTS

Editorial	5
Articles:	
Hear the move: the body language <i>Miroslava Cruz Aldrete, María Teresa López Lorenzo y Miguel Ángel Villa Rodríguez</i>	7
Being smart with emotions <i>Isabel Cristina Flores Portal</i>	15
Predictors of emotional and cognitive coping styles to stress <i>Carmen Luisa Segura Márquez</i>	23
Resilience and risk factors in teen suicide been abandoned <i>Lucy M. Badaracco Oscategui</i> :.....	35
Gender, serving time y laboral dependence as agents for working environment in administrative workers in a private university from Lima Metropolitana <i>Mirtha Ruiz</i>	43
Systematizing experiences in junior high student academic high performance: <i>María del Carmen Curioso Chávez</i>	57
Abstracts from Psychological Postgraduate School dissertations (2013)	
• Abstract of Psychology's Master Academic Program (2013)	67
• Abstract of Psychology's Doctoral Academic Program (2013)	69
Instructions to authors	71

EDITORIAL

Los programas Académicos de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNIFE presentan el noveno volumen de la revista especializada “Temática Psicológica”, publicación cuyos artículos responden en su totalidad a investigaciones aplicadas de esta manera respondemos a uno de los desafíos de la universidad peruana. El contenido de la revista tiene: 3 secciones: Editorial; artículos, y resúmenes (abstracts) de las tesis de Postgrado en psicología, sustentadas en el año 2013.

Los artículos trabajan diversos temas; sin embargo es significativo el interés por los autores en analizar y presentar experiencias sobre la emoción: Miroslava Cruz, María Teresa López y Miguel Angel Villa; autores de la universidad del Estado de Morelos, México; nos hablan de escuchar el movimiento, la expresión corporal, y la relación entre el lenguaje, el cuerpo y la educación artística y física destacan la importancia del gesto y de la palabra.

Isabel Flores; nos presenta un estudio realizado con 455 adolescentes en Lima; donde identifican como la inteligencia emocional influye sobre el rendimiento académico.

Carmen Segura estudia los estilos de afrontamiento al estrés en función de la inteligencia emocional en una muestra de 330 estudiantes universitarios de Lima

Lucy Badaracco; presenta una investigación realizada en Chiclayo, Perú; sobre los factores de resiliencia y riesgo suicida en adolescentes con una muestra de 49 adolescentes de sexo femenino.

Mirtha Ruiz; investiga el clima laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de Lima, y busca establecer una relación significativa entre género, tiempo de servicio y dependencia laboral.

María del Carmen Curioso, sistematiza experiencias y opiniones en relación al abordaje psicológico realizado en jóvenes con alto rendimiento académico en un colegio nacional secundario que reúne a 900 estudiantes de los diferentes regiones del Perú.

Los resúmenes de tesis de postgrado en psicología, abordan temas como: perfil de riesgo psicosocial y sintomatológico de niños con bajo rendimiento escolar de un hospital del norte del Perú; pautas de crianza y madurez social en niños de zonas urbano-marginales; relación entre clima familiar y resiliencia en adolescentes y las tesis de Doctorado en Psicología presentan investigaciones sobre las condiciones de trabajo de carácter psicosocial y burnout en docentes de una universidad privada y efectos de la aplicación de un programa de bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una universidad privada

Finalmente podemos decir que en los autores presentan investigaciones que trabajan fundamentalmente con la etapa del desarrollo de la adolescencia; buscando predecir; sistematizar y prevenir conductas inadecuadas a fin de que los psicólogos y educadores podamos plantear alternativas que redunden en beneficio del desarrollo personal y social de esta etapa evolutiva.

Nuestro agradecimiento a todos los articulistas e investigadores en especial a los especialistas mexicanos de la Universidad Autónoma de Morelos.

Al comité científico nacional e internacional por su apoyo; al Comité Editorial que nos presenta una revista arbitrada y una mención especial para las autoridades de la Universidad por hacer posible que esta publicación sea un realidad.

Dra. Victoria García García
Directora

ESCUCHAR EL MOVIMIENTO: LA EXPRESIÓN CORPORAL

Hear the move: the body language

Miroslava Cruz Aldrete, María Teresa López Lorenzo, Miguel Ángel Villa Rodríguez *

Resumen

En este trabajo discutimos la relación entre el lenguaje, el cuerpo y la educación (artística y física), a partir de la experiencia en el Taller de expresión corporal con un grupo de niños de entre 4 y 11 años de edad, quienes acuden a la Clínica de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, por presentar algún tipo de alteración en el desarrollo, problemas de lenguaje, dificultades en la lengua escrita o en el cálculo. Se ha delegado la educación del cuerpo a la clase de educación física, o a una intervención terapéutica, ignorando la educación artística y la relevancia del gesto como palabra, que en suma favorecen la formación personal, social y educativa de los alumnos. Creemos que formar una sociedad más justa e igualitaria reclama un espacio en donde los alumnos se reconozcan como seres únicos capaces de expresar con la palabra o con el gesto.

Palabras clave: expresión corporal, educación artística, educación física.

Abstract

In this paper we discuss the relationship between language, body and education (art and physical), from the experience in the body expression workshop with a group of children between 4 and 11 years old, who come to the Human Communication Clinic of the University of the State of Morelos, to present some kind of alteration in the development, language problems, difficulties in written language or in the calculation. Education of the body has been delegated to physical education class or therapeutic intervention, ignoring arts education and the importance of gesture as a word, which favor the formation adds personal, social and educational for students. We believe that form a more just and egalitarian society demands a space where students are recognized as unique beings capable of expressing with the word or gesture.

Keywords: body language; art education; physical education.

* Licenciatura en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje. Doctora en Lingüística por El Colegio de México. Tiene diversas publicaciones sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, en particular sobre la atención a la comunidad sorda, así como estudios sobre la gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Humanidades. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. mirosism@gmail.com

** Licenciatura en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje. Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Su trabajo se centra en la combinación del arte (literatura y expresión corporal) en atención a los alumnos con o sin necesidades educativas especiales. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Comunicación Humana. Dirección de Educación Especial. Gobierno de Veracruz. Maestra de educación especial. matelolo@hotmail.com

*** Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Maestría en Neuropsicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctorado en Psicología de la Salud por la Universidad de Guadalajara. México. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Titular C. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. Fundador del primer programa de Maestría en Neuropsicología en América Latina, UNAM. mavilla@unam.mx

INTRODUCCIÓN

El cuerpo y el movimiento constituyen una realidad indisociable, el cuerpo es movimiento, desde que nacemos experimentamos el mundo a través de nuestro cuerpo, dominamos la gravedad y el espacio desplazándonos primero en cuatro puntos y posteriormente sobre nuestras extremidades inferiores. Dejamos libre las manos para tomar objetos, para continuar el descubrimiento de nuestro mundo, para comunicarnos, pues el acto de apuntar dirigiendo la mano o el dedo índice hacia un lugar determinado es fundamental para la adquisición del lenguaje tanto en las lenguas orales como en las lenguas de señas.

El cuerpo es una representación y no solo una realidad biológica, no en balde su concepción es un constructo cultural y social. De ahí que la escuela como una institución ejerza una influencia y dominio sobre el mismo. Por ejemplo, se nos educa para mantenernos varias horas sentados en un mobiliario que quizá no es adecuado para nuestro cuerpo. Se nos enseña a mantener una postura “adecuada” para atender las clases; se enfatiza la distinción entre las actividades que pueden hacer los niños a diferencia de las niñas, no solo en los deportes, también en las manualidades, pues a las mujeres se les conducirá a la actividad de bordado, mientras que a los varones seguramente a la carpintería. Y qué decir de los mismos juegos tradicionales, tempranamente reconocemos que hay una cultura lúdica masculina y otra femenina que se nos impone, atentar contra esa realidad tiene como consecuencia distintos tipos de sanciones Bourdieu, 2000). La escuela debiera favorecer la integración de niños y niñas en todas las actividades y en todos los deportes, que sea por libre elección su realización y no por imposición (Butler, 2002).

La escuela nos prepara para aprender a silenciar y a inmovilizar nuestro cuerpo -que fuera nuestro primer instrumento de comunicación con el mundo- en pro de una adaptación social que no admite determinadas conductas corporales en el aula. En este sentido, compartimos las palabras de Varela (1991) quien expone que dominar y controlar el cuerpo, que no educarlo, ha sido una de las finalidades de la escuela como institución. La escuela, de manera selectiva, ponderó e incorporó saberes y conocimientos vinculados a la lengua escrita, matemáticas, historia, ciencias naturales, entre otras, en detrimento o desprecio de lo corporal. De tal manera que la atención

al cuerpo como objeto de la educación formal se le ha restringido a la clase de educación física. Y en el momento actual, al atender a la educación artística, se restringe las más de las veces a la realización de bailables, de danzas tradicionales, o a la elaboración de ciertas artesanías.

Cabe resaltar que en ambas asignaturas (educación física y educación artística) el cuerpo no solo es visto como una entidad biológica, sino que se hace mención a la capacidad de comunicarnos a partir del mismo. Al respecto, en el programa de Educación Física dictado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México se enfatiza que la asignatura de educación física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento. Y, que en este sentido el movimiento habría que entenderlo “no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto signifiante de la conducta humana” (SEP, 2009, p. 12); es innegable que se hace referencia a la expresión corporal, no obstante, en los hechos, la mayoría de las veces, la clase de educación física consiste en la realización de ejercicios cardio-respiratorios y en la práctica de un deporte en particular.

En México vivimos un momento de cambio en la educación con la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2009a) en donde se resalta la importancia de las artes en el contexto escolar para la formación integral del alumnado, que se traduce en la selección de contenidos que se organizan en cuatro áreas disciplinarias (música, teatro, danza y artes visuales). Sin duda, como en el mismo documento de la RIEB se menciona, la educación artística brinda diversas posibilidades para el desarrollo de los distintos aspectos que integran la personalidad de los alumnos, y asimismo constituye un medio estratégico para fortalecer la relación de los alumnos con su entorno natural y cultural.

Como podemos observar, tanto en el ámbito de la educación física, como en el de la educación artística, destaca la expresión corporal, el cuerpo adquiere un papel fundamental para la educación y para la comunicación (Kendon, 2004). Por supuesto, el abordaje de estas áreas demanda del docente ciertas habilidades y conocimientos para su adecuada

instrumentación. Y, sobre todo, desde nuestro punto de vista, demanda que el docente se reconozca a sí mismo como un ser cargado de una ideología particular, con sus propias creencias, tradiciones e historia, forma de comunicarse y por ende de la concepción que tiene de su propio cuerpo.

En este sentido al maestro se le demanda como parte del contenido de la asignatura de educación artística abordar la expresión corporal tal como lo manifiesta la SEP (2009a). La pregunta sería cómo hacerlo, cuando el cuerpo del maestro ha sido sistemáticamente silenciado. En opinión de Lapierre (1990, p. 13) el abordaje del papel del cuerpo en la educación implica reconocer que no se trata solamente del cuerpo del niño, sino también del cuerpo del educador; dimensión que olvidamos con demasiada frecuencia. Asimismo, considera que “la relación maestro-alumno no es solamente una relación audio-visual a través del lenguaje y la escritura es también una relación psicoafectiva y psicotónica en la que cada uno incluye su personalidad”. Por tanto, señala, el querer modificar la relación pedagógica sin modificar las capacidades de la relación del educador; su capacidad de escuchar o de comprender, e incluso de su poder de dominio sobre el educando, resulta una mera ilusión.

Coincidimos con la reflexión de Lapierre a menudo descubrimos que los docentes tenemos miedo de intentar actividades en las cuales puede ponerse en duda nuestra habilidad para los juegos, para resolver conflictos, para dejar que los alumnos se organicen de la forma en que ellos consideren oportuna. No hemos dialogado con nuestro cuerpo, hemos sido sometidos y reproducimos esa situación con el cuerpo de quienes están bajo nuestra coordinación.

Un cuerpo dominado es el cuerpo considerado objeto de tratamiento pedagógico. Si bien, nosotros reconocemos la importancia de las actividades que desde de la psicomotricidad se han empleado para la atención de niños con alteraciones de desarrollo, nos llama la atención que en el ámbito clínico durante mucho tiempo no se haya considerado el cuerpo como una forma de expresión sin fines rehabilitatorios, y no menos importante poco se haya explorado la dimensión artística a través de éste. En este sentido, hemos considerado la pertinencia del desarrollo del taller de expresión corporal anclándolo en el espacio

de la Clínica de Comunicación Humana, considerando entonces al cuerpo como mensaje, dotado de sentido artístico, a partir del cual se puede potenciar el desarrollo integral del ser humano.

Hemos mencionado que la reforma educativa que se lleva a cabo en nuestro país coloca a la educación artística en un lugar importante para la formación del alumnado. Si bien en el discurso así se manifiesta, por ejemplo, en el programa de estudio de primer grado de primaria de la SEP uno de sus objetivos a la letra dice: “reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente” (2009a, p. 14). Nadie dudaría que desarrollar esta capacidad le permitiría al alumno tomar en cuenta el ámbito artístico como opción para su desarrollo y formación de vida. Sin embargo, es común observar cómo a la asignatura de educación Artística se le resta importancia, y por tanto, lejos nos encontramos de alcanzar el objetivo de que el alumnado reconozca, aprecie o se exprese artísticamente.

Entre otro de los objetivos del programa de estudio de primer grado de primaria de la SEP en el apartado de la asignatura de educación artística se señala que los alumnos “reconozcan las posibilidades de su cuerpo, las valoren y cuiden”. Y, específicamente, con referencia a la expresión corporal se menciona que los alumnos se conozcan y comuniquen, a través de la expresión de sus emociones y empleo de las cualidades del sonido, las formas del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, valorando su presencia en el entorno (2009a, p. 281).

En resumen, la asignatura de educación artística en el trayecto de formación del alumnado pretende que cada individuo se conozca a sí mismo, que sea capaz de expresar sus ideas, emociones y sentimientos (cf. SEP, 2006; 2006a, 2006b, 2006c). Echando mano de esa expresión natural que cada sujeto posee de acuerdo a su edad. Para esto se basa en actividades significativas y atractivas para el alumnado y que obviamente les brinden la oportunidad de descubrir lo que son capaces de hacer, de expresar y de crear a través de su propio cuerpo y con los objetos (SEP, 2009a).

Con base en lo anterior, consideramos que el realizar actividades de expresión corporal con un

grupo de niños con características diversas favorecería su atmósfera de trabajo y adquirirían mayor seguridad en sí mismos. Podrían liberarse de inhibiciones personales, además de obtener beneficios físicos como el tono muscular, agilidad y fuerza. Por otra parte, sería una experiencia diferente para ellos en la que tendrían la oportunidad de expresar creativamente a través de su cuerpo las emociones y sentimientos que les provoca las situaciones imaginativas a las que se verían enfrentados, así como los objetos con los que tendrían contacto y la interacción con sus iguales.

Para la realización de este taller solo se consideró la asignatura de educación artística, particularmente la parte relacionada con la expresión corporal. Esta propuesta de intervención tiene como referente la corriente metodológica artístico educativa creada por Patricia Stokoe, quien la inicia en Argentina y la llama Expresión corporal; en la parte educativa se identifica con la pedagogía crítica, la pedagogía abierta y con el Movimiento de Educación por el arte (Stokoe y Schächter, 1990).

Patricia Stokoe, bailarina de formación, habla de la expresión corporal desde un lenguaje artístico y la define como la danza de cada persona, su propia danza, su manera única subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo. Sustenta a la expresión corporal en tres principios:

1. El concepto de danza libre como la búsqueda de cada individuo, de su propio sello en la manera de bailar. La danza propia.
2. La danza al alcance de todos.
3. La danza, insertada en el Currículo Escolar, considerada de importancia para el desarrollo de todos los chicos.

El planteamiento teórico de Stokoe y Schächter (1990) afirma que el ser humano manifiesta inexpresividad corporal y que esto se debe regularmente a condiciones culturales que marcan los hábitos de una sociedad. Esta es una idea que sigue vigente en nuestros días y si ponemos atención logramos observar en grupos de niños, adolescentes o adultos cómo carecemos de aptitudes para manifestarnos corporalmente. También es común observar que conforme vamos creciendo perdemos espontaneidad para realizar movimientos corporales libres y nos mostramos cohibidos cuando se nos pide crear o expresarnos con nuestro cuerpo.

Habría que analizar a qué se debe el que los niños con los que nos hemos vinculado en nuestra tarea docente manifiesten inexpresividad corporal. Quizá en gran parte se deba a que la educación básica esté prestando mayor atención a cuestiones conceptuales, dejando como secundario aspectos relacionados con el desarrollo de la expresión corporal aun cuando ésta conlleva de manera integral el área física, afectiva e intelectual (Stokoe y Schächter, 1990; Hernández y Moreno, 2010 y Pedraza, 2010).

Al respecto, coincidimos con Schinca (2011) quien expresa que el desarrollo del individuo sería incompleto y antinatural si este se enfocara únicamente al aspecto cognitivo, por el contrario, afirma, este debe percibir, sentir y vivir todas esas situaciones a las que se enfrenta en la vida a través de su propio cuerpo. Considera que esta experiencia le permitiría a cualquier persona apropiarse de información y conceptos, ya que el vivenciarlos los hace más significativos. Aunado a ello, desde el punto de vista de esta autora la oportunidad de una expresión libre fomenta la creatividad y a la vez mejora la relación con sus iguales.

La mayoría de los autores que abordan el trabajo de expresión corporal coinciden en afirmar que ésta es considerada como parte íntegra del ser humano, por tanto, no es posible decir que alguien se expresa corporalmente “bien o mal”, o valorarla en términos de “bonito o feo” o “mejor o peor”. Solo podemos decir como ya señalaba Álvarez (2003) que cada uno de nosotros nos expresamos como podemos o sentimos, sin que en ello exista un factor del aprendizaje. Por tanto, como dice esta investigadora habría que preguntarnos para qué sirve su enseñanza. Y, en el ámbito en que nos desenvolvemos, asumiendo el reto de la educación inclusiva, consideramos fundamental el desarrollo de la comunicación no verbal, favoreciendo lazos de pertenencia grupal independientemente de las características que hacen de cada uno de nosotros seres únicos y valiosos.

MÉTODO

A partir del planteamiento de los autores que hemos citado, se elaboró la propuesta de intervención denominada: “Taller de expresión corporal”. Dicho taller se llevó a cabo con la población infantil que asiste a la clínica de Comunicación Humana perteneciente a

la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En la clínica se da apoyo de orientación, diagnóstico y tratamiento a la población infantil con alteraciones del desarrollo desde cero hasta los 11 años, asisten a ella niños de distintos municipios del estado y de distintas condiciones sociales, culturales y económicas. El taller se llevó a cabo en el aula de Psicomotricidad de la Facultad de Comunicación Humana.

Participantes

A esta convocatoria solo se integraron 18 menores. Se conformaron dos grupos distribuidos de la siguiente manera.

Grupo A (siete miembros): niños cuyas edades se encontraban entre los 7 y 8 años de edad. A este grupo se integró una niña de 4 años.

Grupo B (once miembros): niños cuyo rango de edad se encontraba entre los 9 y 11 años.

Propuesta de intervención

El taller se realizó del 12 de septiembre al 07 de noviembre de 2012 con un total de nueve sesiones. En la tabla 1 se especifica el objetivo general del taller, así como los objetivos específicos; para el logro de estos objetivos se desarrollaron actividades concernientes a la exploración del espacio en el que se encuentran; desarrollo de la percepción corporal; interacción con los compañeros de grupo; interacción con objetos; transformación de la funcionalidad de su propio cuerpo y de los objetos; y la recepción del estímulo sonoro mediante temas musicales.

TABLA 1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El taller tenía actividades de tipo lúdico “para romper el hielo”, por ejemplo, *Me llamo ... y te saludo con ...* esta actividad consistía en formar un círculo con los integrantes del grupo y por turnos cada niño debía decir su nombre al compañero que le seguía hacia su lado derecho. Después de decir el nombre debían elegir una parte de su cuerpo para saludar. Se hacía la recomendación de que fuera otra parte del cuerpo y no solo la mano como comúnmente se saluda.

Se establecieron otro tipo de actividades para fomentar vínculos entre los miembros del grupo; ya fuera en la formación de diadas o grupos de hasta 5 personas, por ejemplo, el juego Árbol, puente, estrella, rosa y nudo, en el cual para cada concepto los alumnos tendrán que echar a andar la imaginación

para representarlos corporalmente. Para el árbol es una persona, para el puente se reúnen dos personas y así sucesivamente hasta llegar a 5 personas.

Su creatividad y autonomía se puso en juego en las dinámicas Foto y Soy un animal/objeto. En la primera, cada vez que se dijera la palabra foto, los alumnos detenían el desplazamiento libre que estaban realizando al ritmo de la música por el aula de psicomotricidad para imaginarse que estaban posando para una foto. Y en la segunda, los alumnos se acomodaban en círculo y por turnos pasaban al centro para representar el objeto o animal asignado. Al terminar su representación él o ella elegía el objeto o animal que debería representar el compañero en turno.

Cada una de las sesiones del taller tenía una serie de objetivos que servían de marco para la planeación de las actividades. A manera de ejemplo presentamos en la tabla 2 la carta programática de una de las sesiones realizadas en el taller, los objetivos de dicha planeación se presentan a continuación y de manera seguida la carta programática correspondiente.

Objetivos:

- Tomar conciencia del propio cuerpo para lograr integración del esquema corporal
- Desarrollar la facultad de percibir al otro para interactuar e intercomunicarse con él
- Descubrir las cualidades que los objetos ofrecen para el desarrollo del juego corporal mediante su textura, color, forma, peso, equilibrio, sonoridad, movilidad

**TABLA 2.
CARTA PROGRAMÁTICA DE LA 3ª SESIÓN**

Como podemos observar en la tabla 2, se tiene un tiempo específico para hacer una actividad de relajación. Al respecto, muestran disposición y permanecen quietos escuchando lo que dice la tallerista. Requiere entre otras cosas de concentración, conciencia y dominio del cuerpo, así como cambio en el patrón de respiración que están acostumbrados a hacer. Varios alumnos mejoraron en la práctica de la respiración, se concentraron en el proceso que va desde la entrada del aire por la nariz y tratan de controlar el desarrollo de la inspiración. No obstante,

en el momento de la expiración todavía se manifiesta la salida del aire de manera brusca, pero se les recuerda que tanto en la inspiración como en la expiración el aire debe circular de manera profunda y lenta.

RESULTADOS

Expresión

Los niños se manifestaron siempre participativos en las actividades que se propusieron. En un principio fue difícil asumir por parte de los miembros del grupo que ellos podían proponer movimientos, hacer suyo el espacio del aula sin que la tallerista tuviera que indicarles cómo y dónde, tendían a seguir o a imitar a algún compañero. Asimismo, cabe resaltar que para el desarrollo del taller era necesario interactuar con el otro, así que los niños tuvieron que vencer su inseguridad de escoger a alguien para formar un equipo, o bien, perder el miedo de no ser escogidos.

Por otra parte, en la actividad en la que tenían que representar un animal o un objeto, nos reveló que los niños tienen temor de ser sancionados, de que su representación no sea la adecuada, expresaban, por ejemplo, que no sabían cómo personificar un determinado animal y esperaban el apoyo de la tallerista para su realización. Esta situación contrarresta al momento en que los alumnos pueden hacer movimientos libres, pues les da gusto, y cuando es solicitada su atención para ir involucrando determinadas partes del cuerpo responden al llamado de forma inmediata.

De manera general podemos decir que la gran mayoría de los niños paulatinamente se volvieron más propositivos, creativos y con libertad para expresarse de diferentes maneras. Hubo un respeto profundo a la identidad de cada uno de los miembros del grupo. Si bien había algunos que se mostraban más tímidos que otros, y esperaban que fuera la tallerista quien les indicara cuándo hablar o participar, había otros que pedían la palabra y se expresaban de manera abierta. De igual manera, hubo niños que en la ejecución de las actividades tendían a la imitación o se mostraban inseguros para inventar un movimiento. Incluso había alguno que manifestaba su incomodidad de ser observado solicitando que la tallerista ya no lo mirara, ante lo cual ésta le decía frases que propiciaran su cambio de actitud, por ejemplo que le gustaba mucho lo que acababa de hacer.

Es interesante la actitud de este integrante del grupo dado que si bien se mostraba intimidado por la observación de la tallerista, al mismo tiempo resultaba poco propositivo para las actividades, y en relación con sus compañeros tendía a mostrar desagrado cuando alguno de ellos proponía un movimiento, como si le afectara que otro niño destacara en lugar de él. Atendiendo a esta situación se le invitaba constantemente a que compartiera sus movimientos, pues a veces no se daba cuenta que está haciendo algo original y en esos momentos la tallerista trataba de que rescatara el movimiento creado y lo felicitaba por su invención. Este hecho nos hacía recuperar la propuesta de Moncada y Mejía (2004) quienes parten del supuesto que las actividades lúdicas y artísticas facilitan un tipo de interacción no violenta, pues el sujeto es capaz de expresarse libremente dentro del marco de las normas básicas de convivencia. Así, compartimos la hipótesis de estos investigadores quienes consideran la creatividad, en particular la mediación simbólica, posibilita nuevas formas de intercambio y afrontamiento de las diferencias entre las personas. Sin duda, en el caso particular de este integrante del taller, nos encontrábamos en el inicio de un camino hacia el respeto, y tolerancia hacia la diversidad de la cual formamos parte.

Vínculo entre pares

Con respecto a la formación de vínculos entre los miembros del grupo se observó que algunos niños descubrieron que había compañeros con los que se entendían sin dificultad y con los que tenían facilidad para crear movimientos, aceptando de buena gana las aportaciones y propuestas mutuas; haciendo la actividad más enriquecedora y divertida.

Imaginación

Los alumnos tuvieron que imaginar que estaban manipulando los objetos con los que había trabajado, como el globo, el listón, el pañuelo y la pelota. Fue interesante observar como algunos alumnos se apropiaron de cada situación imaginaria y manifestaban movimientos que representaban la interacción casi real con los objetos antes mencionados. También se pudo observar que al imaginarse el globo y la pelota tuvieron mayor facilidad para representar estos movimientos. Quizás porque son objetos que manejan con mayor frecuencia.

CONCLUSIONES

La realización de este taller nos mostró las posibilidades que ofrece un trabajo didáctico artístico donde el niño tiene mayor libertad de acción aun cuando existan ciertos límites. Por lo tanto, se considera relevante seguir invirtiendo tiempo y recursos en la diversificación del trabajo pedagógico que involucre opciones artísticas recreativas y culturales como una opción de crecimiento, y sobre todo, de mejoramiento de las relaciones con los demás. Estamos convencidos que el arte y el uso del cuerpo, forman un todo que lleva al alumnado a vivir experiencias distintas y complementarias a su formación personal, social y educativa. El uso de la expresión corporal supone una mejora en el crecimiento, el desarrollo y de la maduración del ser humano, descartarla de la educación o del ámbito de intervención de tinte terapéutico resulta una aberración. Sin duda, hoy más que nunca la escuela debe pregonar espacios de igualdad y de respeto a la diferencia que comienza con asumir que somos nosotros mismos un mensaje que se transmite a través del cuerpo, estamos dentro de nuestro cuerpo.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. J. (2003). Análisis del desarrollo de la comprensión de los gestos corporales básicos. Madrid, España: CV Ciencias del Deporte.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona, España: Anagrama.
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Barcelona, España: Paidós.
- Hernández, A. I. y Moreno, C. (2010). Motricidad, arte y expresión corporal. Una experiencia a través de visitas de centros escolares a salas de exposiciones. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación, (18), 19-23.
- Kendon, A. (2004). Gesture. Visible action as utterance. Cambridge: United Kingdom at the University Press.
- Lapierre, A. (1990). El lugar del cuerpo en la educación. Cuadernos de educación especial y psicomotricidad, (1), 10-23.
- Moncada, C. y Mejía, C. A. (2004). La creatividad como estrategia de intervención educativa en los conflictos escolares. Revista Científica Guillermo de Ockhman, 2 (2), 187- 201.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y de la educación somática. Calle 14, 4, 42-56.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2006). Programa Artes. Artes visuales. Educación básica. Secundaria. México, D.F.
- SEP. (2006a). Programa Artes. Danza. Educación básica. Secundaria. México, D.F.
- SEP. (2006b). Programa Artes. Música. Educación básica. Secundaria. México, D.F.
- SEP. (2006c). Programa Artes. Teatro. Educación básica. Secundaria. México, D.F.
- SEP. (2009). Programa Nacional de Carrera Magisterial. En C. Gómez Guevara, R. Jiménez Saldaña, J. Ramírez Cruz y A. Rojas Uriarte (Comps.) Antología de Educación Física. México, D.F.
- SEP. (2009a). Programa de estudio. Primer grado. Educación básica. Primaria. México, D.F.
- Schinca, M. (2011). Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Stokoe, P. y Schächter, A. (1990/2003). La expresión corporal. Técnicas y lenguajes corporales. (Reimpresión). Barcelona/México: Paidós.
- Varela, J. (1991). El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En Universidad Complutense de Madrid. (Ed.), Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alerón (pp. 229-248). Madrid, España: Centro de Investigaciones y Documentación Educativa. Universidad Complutense Madrid.

Fecha de recepción: 31 de julio de 2013

Fecha de aceptación: 8 de noviembre de 2013

TABLA 1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Utilizar el cuerpo para comunicarse de manera expresiva y creadora	Tomar conciencia del propio cuerpo para lograr integración del esquema corporal. Desarrollar la facultad de percibir al otro para interactuar e intercomunicarse con él. Descubrir las cualidades que los objetos ofrecen para el desarrollo del juego corporal mediante su textura, color, forma, peso, equilibrio, sonoridad, movilidad. Desarrollar su imaginación mediante el uso de objetos (globos, pañuelos, listones y pelotas) con lo que logren expresarse corporalmente. Descubrir las cualidades que algunos materiales ofrecen para la creación de un objeto útil para el desarrollo del juego corporal. Desarrollar su imaginación y creatividad en el uso de materiales de desecho. Realizar movimiento corporal dentro de su kinesfera para que adquieran orientación de su propio cuerpo en el espacio. Desarrollar un contacto táctil entre su propio cuerpo y el espacio para que lo perciban como un medio de expresión. Entrar en contacto con la kinesfera de los otros para crear diferentes diseños corporales. Crear un personaje al emplear vestuario y accesorios para disfrazarse y desarrollar juego corporal.

TABLA 2. CARTA PROGRAMÁTICA DE LA 3ª SESIÓN

GUÍA DE TRABAJO	MATERIALES
Se realizará la dinámica <i>Soy un objeto/animal</i> .	
Se invitará a los alumnos a recorrer el espacio donde trabajaremos, se utilizará un instrumento musical para marcar ritmo y velocidad y se desplacen de esa manera. Andarán en nivel medio (desplazamiento cotidiano), nivel alto (estirándose tratando de tocar el techo) y nivel bajo (agachados lo más cerca del suelo), cada instrumento diferenciará un nivel de otro.	Tambor chino Maraca Crótalos
Se realizará la dinámica <i>Marcha de animales</i> , en la que tendrán que desplazarse asemejando el caminar de un camello, un elefante, una rana y un cangrejo. La <i>Marcha de monstruo</i> de ocho patas la llevarán a cabo con un compañero.	
Cada niño tomará el objeto con el que trabajaremos en este día que será un pañuelo. Realizarán movimientos libres y posteriormente movimientos en un nivel medio, bajo y alto.	Pañuelos Música (clima tranquilo) Tambor chino Maraca Crótalos
Realizarán movimientos con el pañuelo en los cuales tendrán que integrar partes de su cuerpo: Brazos y manos; piernas y pies; cabeza, cara y cuello; y tronco. Observarán las formas que adoptan las diferentes partes del cuerpo al estar en contacto con el pañuelo.	Pañuelos y música (clima energético)
Realizarán la dinámica <i>Árbol, puente, estrella, rosa y nudo</i> con el propósito de formar equipos y hacer propuestas de movimientos corporales en conjunto. El equipo tendrá que hacer lo mismo.	Pañuelos y música (clima obsesivo)
Los niños se colocarán en un espacio del aula ya sea sentados o acostados y con los ojos cerrados. Uno de ellos al ser tocado por la coordinadora de las actividades se levantará y moverá a sus compañeros como a él o a ella le parezca y le colocará el pañuelo en alguna parte de su cuerpo. Al concluir los demás abrirán los ojos y observarán la posición de sus compañeros. El alumno (a) volverá a tomar el lugar que tenía previamente. Comentarán lo que sintieron en la actividad.	Pañuelos y música (clima tranquilo)
Realizarán actividad de relajación, primero tomarán conciencia del contacto de las diferentes partes de su cuerpo con el suelo. Apretarán-soltarán diferentes zonas del cuerpo que se les vaya mencionando y al finalizar harán ejercicios de respiración.	Música (clima tranquilo)

SIENDO INTELIGENTES CON LAS EMOCIONES

Being smart with emotions

Isabel Cristina Flores Portal*

Resumen

La finalidad del estudio realizado fue identificar cómo la inteligencia emocional influye sobre el rendimiento académico y cómo se diferencia en función al género. El trabajo fue llevado a cabo en 455 adolescentes que cursaban los dos últimos años de educación secundaria de colegios de la ciudad de Lima. La inteligencia emocional fue medida con el Inventario de Cociente Emocional de BarOn y el rendimiento escolar con el promedio de notas obtenidas en los cursos principales. Los resultados obtenidos indican que el cociente emocional total influye de forma positiva sobre el rendimiento escolar. Con respecto al género se observaron diferencias entre los géneros en los componentes intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, género

Abstract

The purpose of the study was to identify how emotional intelligence influences on academic performance and how it differs according to gender. The work was conducted in 455 adolescents attending the last two years of secondary education schools in the city of Lima. Emotional intelligence was measured with the emotional quotient inventory BarOn and school performance with average grades for the main courses. The results indicate that the total emotional quotient has a positive influence on school performance. With respect to gender differences between genders in the intrapersonal, interpersonal, stress management and general mood components were observed.

Keywords: emotional intelligence, academic performance, gender.

* El presente artículo forma parte de la tesis de magíster en Psicología, denominada La inteligencia emocional en adolescentes de 4° y 5° año de secundaria según estrato socioeconómico, rendimiento académico y género, sustentada el año 2008 en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ, Lima, Perú.

** Psicóloga, Psicoterapeuta. Magíster en Psicología Educativa y Doctora en Psicología por la UNIFÉ. Docente Universitaria. isaflopor@yahoo.es

Los tiempos modernos y todas sus exigencias obligan a las personas a tener un estado emocional que les permita afrontar las diversas situaciones conflictivas sin que estas afecten su salud física y psicológica. La gran pregunta es, si estamos preparados o no para todo ello. Los retos que tienen adolescentes, niños y adultos en los diversos espacios de desenvolvimiento diario, hacen reflexionar sobre la necesidad de examinar qué tan fuertes somos y de qué forma podemos enfrentarnos a los problemas. Por lo tanto, responder a la pregunta sobre los recursos emocionales que poseemos y cómo estos influyen en nuestro desempeño diario, es lo que impulsa el interés de presentar el presente artículo, que pretende describir algunos de los componentes de la llamada inteligencia emocional investigados en un grupo de jóvenes adolescentes de la ciudad de Lima.

¿Por qué concentrarnos en el tema del manejo inteligente de las emociones?

Muchos investigadores como Vallés Arandinga y Vallés Tortosa (2000), Villanova y Clemente (2005), entre otros, han puesto de relieve el estudio de las emociones y la manera en que los individuos logran manejarlas de forma inteligente. Se ha hablado de manera extensa de la relevancia que tiene el desarrollo de habilidades y competencias de carácter emocional sobre el desempeño académico, familiar, social o profesional. Los estudios han ofrecido una línea de trabajo sobre el interés en el manejo emocional y las formas de generar recursos que intenten un mayor dominio de nuestro mundo afectivo. Los programas que se han realizado con respecto al fomento de las habilidades emocionales, han señalado como punto central, la formación de estas habilidades desde el contexto educativo a fin de favorecer el aprendizaje de las mismas. Cuando se habla de la necesidad de lograr de manera permanente un autoconocimiento que permita un claro autoconcepto y una aceptable autoestima, lleva a pensar en la influencia que tiene sobre la conducta, lo que se expresa en un verdadero dominio de sí mismo o, por el contrario, en un rotundo fracaso en lo que respecta al conocimiento personal, la seguridad emocional y la calidad de las conductas realizadas.

La investigación desarrollada sobre el nivel de manejo emocional cuyas conclusiones se comentan en este artículo, se concentra en el empeño de conocer la influencia del manejo inteligente de las emociones y su efecto en el logro escolar en un grupo de

adolescentes que cursan los últimos años de educación secundaria; sin embargo, y más allá de la influencia de la inteligencia emocional y su impacto en la conducta, otra propuesta de la autora, es reconocer cuáles son las habilidades emocionales que diferencian a los hombres de las mujeres; hecho que ha concitado interés de numerosas investigaciones (Aquino, 2003; Alvarez y Bisquerra, 2000; Fernandez-Berrocal y Extremera, 2003) en su afán de reconocer las grandes disparidades en el procesamiento y el control del mundo emocional entre los géneros y que ha sido el punto de origen de diversas conferencias sobre el cerebro masculino y el cerebro femenino.

Emociones inteligentes y conductas inteligentes

Creemos necesario realizar una precisión de lo que se considera exactamente una emoción inteligente. Lo haremos señalando algunos modelos que explican el mundo de las habilidades emocionales, más específicamente el de las habilidades cognitivo-emocionales que poseen los individuos. Para lograr este objetivo, reseñaremos los aportes de teóricos como Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), Salovey y Mayer (1997) y BarOn (Ugarriza, 2001), quienes han trabajado intensamente sobre el tema y han ofrecido algunos modelos explicativos sobre lo que llamaremos en adelante habilidades de manejo emocional.

Uno de los precursores que elaboró ideas pioneras sobre las habilidades de manejo emocional fue Goldstein et al. (1989), quien junto con sus colaboradores, señalaron que una persona necesita poseer habilidades relacionadas con el conocimiento y expresión de los propios sentimientos, comprensión de los sentimientos de los demás, afrontamiento del enfado, expresión del afecto, afrontamiento del miedo y el otorgamiento de recompensas saludables. Por otro lado, señalan la importancia de poseer habilidades alternativas a la agresión, como negociar, defender los propios derechos, controlar las propias emociones, compartir y ayudar. Además agregan la necesidad de poseer habilidades para enfrentar el estrés, haciendo frente a las presiones del grupo, la capacidad para soportar las frustraciones y finalmente el resolver la vergüenza. Finalmente, Goldstein et al. añaden una cuarta habilidad que es la resolución de problemas, estableciendo conductas para tomar la iniciativa, valorando las propias habilidades, estableciendo

objetivos, recogiendo información, valorando alternativas y tomando las mejores decisiones.

Investigadores americanos como Salovey y Mayer (1997), quienes han desarrollado diversos estudios sobre la inteligencia emocional, aplicado a entornos educativos y organizacionales, son los más reconocidos por la vasta cantidad de información que han obtenido sobre el tema. Ellos han planteado una concepción de la inteligencia emocional como la habilidad para percibir emociones, acceder a ellas, producir estados emocionales que ayuden al pensamiento, lograr el entendimiento de las emociones, disponer de un conocimiento emocional, regular las emociones reflexivamente; todo ello conducente a promover el crecimiento emocional e intelectual. Tal como se puede apreciar en esta concepción, los autores ofrecen una relación entre lo emocional y el procesamiento cognitivo de las experiencias emocionales.

Por otro lado, tenemos el aporte de Reuven BarOn (Ugarriza, 2001), quien define la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en la adaptación y en el afrontamiento ante las demandas y las presiones del medio. El modelo de BarOn incluye aspectos relacionados con la personalidad, de esta forma, muchos de los componentes planteados en su evaluación del constructo, han incluido elementos, como por ejemplo, la empatía, la flexibilidad o la responsabilidad social. Este investigador también es considerado un pionero en el estudio del tema, ya que gracias a su trabajo se ha logrado obtener un instrumento de medición -usado por investigadores del mundo entero-, que ha permitido tener conocimiento de la inteligencia emocional aplicado a diversos entornos y relacionarlos con otras variables psicológicas.

En nuestro país el Inventario de Cociente Emocional ha sido estandarizado por Ugarriza (2001).

Vamos a profundizar de forma más detallada lo señalado por BarOn (Ugarriza, 2001) en su concepción de inteligencia emocional debido al uso del inventario en el presente estudio. BarOn plantea cinco grandes componentes de la inteligencia emocional, entre los cuales se encuentran las habilidades relacionadas a lo Intrapersonal, vinculado al conocimiento del origen y la diferenciación de los propios sentimientos; la

comunicación asertiva; la comprensión, aceptación y respeto de sí mismo; la capacidad de independencia y, de autorrealización. Por otro lado, se encuentra el componente Interpersonal, caracterizado por la empatía; la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias; y la habilidad para demostrarse como miembro constructivo de un grupo social. Asimismo, BarOn considera en su instrumento el componente denominado Adaptabilidad, el cual incluye, habilidades para la solución de problemas; la evaluación de lo subjetivo y de la realidad existente; y la flexibilidad en cuanto a creencias, emociones y conductas de acuerdo a las condiciones cambiantes. Así mismo, se establece un cuarto componente relacionado con el Manejo del Estrés, esto es, el control de impulsos y la tolerancia al estrés. Y finalmente se incluye el componente de Estado de Ánimo general, que se refiere a la satisfacción con la propia vida, la actitud positiva frente a la misma y el sentimiento de felicidad.

Las habilidades de manejo emocional y su influencia en las conductas

La investigación realizada sobre el conocimiento de las habilidades de manejo emocional y su repercusión en las conductas, ha conducido a la obtención de interesantes hallazgos en la investigación que comentaremos en este artículo. La población objetivo de la investigación corresponde a un grupo de adolescentes (455) de los últimos años de educación secundaria o llamado también últimos años de preparación obligatoria del sistema educativo regular peruano, entre los 16 y 17 años de edad. El estudio fue realizado durante el último trimestre del año académico.

Habilidades de manejo emocional y el desempeño escolar

Con el objetivo de plasmar los hallazgos encontrados, cabe recordar la aplicación para el estudio de la escala de medición de BarOn de la inteligencia emocional. El primer hallazgo encontrado y que responde a la inquietud de saber la existencia de variación de la inteligencia emocional en relación con el desempeño escolar, proporciona resultados que siguen esta línea de pensamiento, y que refleja la existencia de relación positiva que se traduce en que, a mayor cociente emocional le sigue un mejor desempeño académico.

Esto se puede explicar gracias a la relación pensamiento y conducta, es decir, la reacción directa y mutua influencia que tienen los pensamientos sobre los sentimientos y a su vez sobre los desempeños o conductas, debido a que un mejor manejo de las habilidades emocionales proporciona el desarrollo de conductas más productivas y exitosas. Por lo tanto, a un procesamiento reflexivo de las experiencias emocionales vendría un mayor equilibrio personal y mejor disposición para afrontar las demandas del exterior que se manifiestan a través de conductas como -en este caso- el desempeño académico.

Goldstein et al. (1989), en su concepción de la inteligencia emocional, nos relatan la habilidad intrínseca que una persona con inteligencia emocional posee y que está referida a la resolución de problemas. De acuerdo con estos autores y en relación con los resultados obtenidos en la presente investigación, los adolescentes estarían en la capacidad de establecer objetivos académicos, valorar sus propias capacidades, tomando conciencia de sus problemas y las diversas alternativas de solución, siendo capaces de concentrarse en la tarea propuesta. Se puede afirmar que la mayor ventaja que posee la gente con un inteligente manejo de las emociones es la posibilidad de tener un mayor sentido de realidad, tomar en consideración sus propias fortalezas personales y afrontar las situaciones difíciles, adaptándose a las circunstancias y buscando una solución objetiva a los problemas. Las personas con adecuada inteligencia emocional son capaces de motivarse a sí mismos y ser perseverantes en los retos que se plantean.

Villanova y Clemente (2005) reflexionan sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, afirmando que existe una estrecha relación entre ambas, las cuales actúan de forma interdependiente. Un aporte interesante sobre la situación que pasan muchos adolescentes que presentan fracaso en los resultados escolares lo ofrece Sharp (Brigido, 2006) quien señala la estrecha relación entre la adaptación emocional deficitaria y el fracaso escolar. Una inadecuada adaptación emocional estaría afectando la habilidad que poseen los estudiantes para concentrarse en las tareas académicas, aumentando la ansiedad y la frustración, lo que causaría nuevas preocupaciones e inestabilidad emocional y lo que daría lugar a un pobre desempeño escolar.

Goleman (1996) señala la interrelación entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual, observándose en la vida diaria la conexión existente entre la capacidad de modular emociones negativas -como la ansiedad, por un resultado académico negativo o dificultades en la comprensión de alguna asignatura-, y el uso de la inteligencia y la confianza en las propias capacidades para resolver los problemas de la vida, entre ellos, los problemas de naturaleza académica. De acuerdo con este autor, un alumno con inteligencia emocional estaría desplegando muchos de los componentes postulados en su definición del constructo, básicamente en lo concerniente al énfasis en la conciencia de sí mismo, en sus propios recursos; la autorregulación o control de los propios estados internos; y la motivación que facilita el logro de los objetivos propuestos.

Rodriguez Espinar (1982) ofrece un modelo explicativo del rendimiento académico donde se incluye, a la inteligencia cognitiva, la clase social, el contexto familiar y los aspectos sociológicos, así como, la importancia del autoconcepto, considerado como una variable dinámica; los estados emocionales, que determinan una función excitadora o inhibitoria; y la motivación que se considera una función facilitadora del rendimiento escolar. Este mismo autor junto con Santibañez afirman, luego de la investigación realizada sobre autoconcepto y el rendimiento escolar, que los alumnos que tienen un bajo autoconcepto académico obtienen peores resultados que los que tienen una mejor opinión de sus posibilidades académicas. Es de suponer, por lo tanto, que si el constructo inteligencia emocional, incluye al componente intrapersonal, que engloba el conocimiento de sí mismo, también se entienda en el mismo sentido la relevancia que posee en todo ello las habilidades en el manejo inteligente de las emociones.

Adell (2002) considera que la consolidación del autoconcepto y la autoestima subsiguiente no sólo son factores de rendimiento, sino de bienestar, es decir, de optimismo, de confianza, de ajuste personal. Este autor señala que el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento, se refuerzan mutuamente, de tal forma que un cambio positivo en uno de ellos, facilita un cambio, también positivo en los otros. Señala además, que se puede hablar de interrelación circular, el autoconcepto junto con una buena autoestima derivaría en un primer

contacto exitoso con la actividad escolar, y este éxito, reforzaría aquel autoconcepto-autoestima, los cuales se volverían a la actividad académica, con más seguridad y más motivación, lo que generaría éxitos en el rendimiento y mayor nivel de satisfacción, que predispondrían positivamente al sujeto a reiniciar la actividad. Blat Gimeno (1984) al referirse a la afectividad y los resultados escolares, considera la primera como factor de seguridad y de estabilidad en la vida académica de la persona, y alerta de la repercusión negativa, en los resultados del aprendizaje, cuando se detectan disfunciones emocionales y afectivas en la personalidad.

Por lo tanto, los resultados encontrados en este trabajo guían a pensar que un manejo inteligente de las emociones permitirá de la misma forma, un manejo sagaz del afrontamiento a la realidad, reaccionando de manera positiva a los retos que la vida académica deparan al adolescente.

¿Son los hombres o las mujeres más inteligentes emocionalmente?

El segundo hallazgo que se resalta del estudio desarrollado, motivo del presente artículo, es el relacionado a las diferencias que puedan existir en el manejo inteligente de las emociones, entre hombres y mujeres. Mucho se ha compartido en amenas charlas de amigos, así como en libros, debates y conferencias científicas, sobre las disparidades de la inteligencia emocional, reflejadas en las conductas de relación interpersonal entre ambos sexos. El estudio realizado en una muestra significativa de adolescentes, ofrece interesantes elementos sobre este aspecto que llevará a una reflexión de cada uno de los subcomponentes analizados.

Si bien el estudio ofrece un resultado en relación al cociente emocional total de la prueba utilizada, donde no se hallaron diferencias significativas en este variable con respecto al género; este resultado no se observó en todos los componentes de la inteligencia emocional evaluados. Por lo tanto, ambos géneros logran manejar de forma inteligente sus emociones, observándose diferencias entre hombres y mujeres en algunos factores, como por ejemplo en lo relacionado al factor interpersonal, estado de ánimo general, manejo del estrés y factor intrapersonal.

El componente interpersonal y el género

Este componente merece ser resaltado en relación a los resultados obtenidos en el estudio, debido a que se observaron, en comparación de los demás elementos evaluados, las mayores diferencias entre varones y mujeres. Como se recordará, el componente interpersonal hace referencia a la capacidad de empatía; la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias y la habilidad para demostrarse como miembro constructivo de un grupo social. Los resultados del estudio ofrecen altos niveles de inteligencia emocional, en este tema a favor del grupo femenino. Matud y Rodríguez (2002) señalan que el estereotipo de la mujer implica calidez, confort con la intimidad, y disposición a reconocer las dificultades y buscar la ayuda de los demás. La expresividad afectiva está asociada al rol femenino, y se refiere a la conexión con otros e incluye cooperación con otros, la sensibilidad a las necesidades de los demás, lo que se ve reflejado en el mayor número de mujeres en acciones de voluntariado social, así como también a la mayor apertura emocional.

Costa y Terracciano (2001) señalan en un trabajo de revisión de 29 estudios, que las mujeres tienen mayor sensibilidad emocional, en comparación con los varones, guiándose más por los sentimientos que por la razón, siendo más susceptibles al afecto negativo, poseyendo mayor facilidad para establecer vínculos sociales, además de ser en mayor medida más empáticas con los otros.

El componente interpersonal evaluado está además en íntima relación con la responsabilidad social. Los resultados hallados corroboran muchas de las acciones de ayuda social que son básicamente dirigidas por mujeres, quienes en diferentes grupos comunales, se muestran solidarias con el dolor ajeno y se involucran decididamente en colectivos de defensa a favor de los más necesitados. Un claro ejemplo, lo tenemos en la acción solidaria que realizan muchas mujeres en los diferentes hospitales del país, así como en comunidades religiosas laicas, donde se observa una clara diferencia en la participación de acciones de voluntariado en función al género.

Otro aspecto importante que corrobora estos resultados se encuentra en la acción que emprende la mujer en el seno del hogar, a quien se le encarga el cuidado de los hijos, tanto en el plano de su educación,

salud y bienestar general, como en cuanto a su acompañamiento emocional. Las investigaciones nos han señalado que la mujer posee una mayor capacidad por la cercanía emocional y por la intimidad. Como lo señalan Alcaraz y Gumá (2001) en sus escritos sobre las diferencias sexuales en el cerebro, las mujeres tienen mayor capacidad para reconocer las expresiones emocionales de las personas, logrando identificar mejor una expresión de tristeza que los varones. Estos autores hacen mención sobre la capacidad de la hembra para reconocer las expresiones emocionales de los hijos antes de que estos puedan comunicarse de manera distinta.

Estado de ánimo y el género

Otra de las diferencias encontradas con respecto a la inteligencia emocional es en relación al componente del estado de ánimo general y su relación con el género. Resultados similares al presente fueron encontrados en el trabajo de Ugarriza (2001) logrando establecer conclusiones análogas a este respecto. Se encontraron diferencias en relación al componente estado de ánimo general a favor del grupo de varones, reflejando un mayor disfrute con la vida, mentalidad positiva y mayor optimismo.

En el análisis previo sobre el componente interpersonal en relación al género, el aporte de las neurociencias sobre las diferencias sexuales del cerebro, vinculado a los efectos de las glándulas sexuales, revelan que la mujer pasa por diferentes momentos del estado de ánimo en su vida, debido a su diferente funcionamiento hormonal, en comparación con los varones. Si bien los estudios (Alarcón, 2001; Myers y Diener, 1995) nos señalan que no hay mayores diferencias entre los niveles de felicidad entre varones y mujeres, hay que considerar las fluctuaciones en el estado de ánimo que suelen ser más intensas en las mujeres, lo que explicaría momentos de grandes cambios anímicos, con episodios de ansiedad y depresión, en relación a sus periodos hormonales y que estarían incidiendo en los resultados encontrados, añadiendo además que fue llevado a cabo el estudio con una muestra de participantes, en una etapa de fuerte cambio y ajuste hormonal, como es el caso de la adolescencia. Todo lo anteriormente señalado conduce a pensar que los varones poseen un mejor nivel en el estado de ánimo general, debido a un mejor ajuste en lo que respecta a su mundo afectivo, obteniendo mayor control y mejor dominio de su mundo emocional.

El manejo del estrés y el género

Otros de los aspectos de interés encontrados en el presente estudio, son las diferencias halladas a favor de los varones en el componente relacionado al manejo del estrés. Matud y Rodríguez (2002) aseguran que el estilo de afrontamiento del estrés de las mujeres se caracteriza por ser más emocional, menos radical y distanciarse emocionalmente menos de los problemas, mientras que los hombres tienen mayor inhibición emocional, lo que les permite manejar de mejor manera los momentos de tensión emocional. Este autor señala que las mujeres tienen una mayor tendencia a la sobrecarga de trabajo, mayor reacción de inhibición y menor facilitación ante situaciones de estrés, mayor percepción de control externo y menor de control interno, tanto de autoconfianza como de responsabilidad decisional y previsión de consecuencias.

Martínez, Piqueras e Inglés (s.f.) dan a conocer las revisiones de diferentes estudios sobre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento al estrés, señalan dos aspectos importantes que explicarían los resultados hallados. En primer lugar indican que las mujeres reportan mayores niveles en la dimensión de atención emocional ante situaciones de estrés, y que la actitud ante los problemas vendría a ser de carácter rumiativo, básicamente centrado en las propias emociones, lo que les impediría una adecuada regulación emocional, un adecuado control de impulsos y tolerancia hacia las situaciones estresantes. En segundo lugar, estos autores señalan que las diferencias pudieran ser explicadas desde una hipótesis neuropsicológica, donde los estudios de neuroimagen funcional indicarían que las diferencias de género ante el estrés puede deberse a una estructura y funciones cerebrales del sistema límbico involucrado en los procesos de aprendizaje y memoria; el hipocampo y los receptores de glutamato.

El componente intrapersonal y el género

Un interesante hallazgo encontrado es la diferencia existente entre varones y mujeres en el componente intrapersonal, que hace referencia al conocimiento del origen y la diferenciación de los propios sentimientos; la comunicación asertiva; la comprensión, aceptación y respeto de sí mismo; la capacidad de independencia y de autorrealización. Si partimos de un análisis de este componente, podemos señalar que en el caso de los varones, se ha observado una mayor autonomía, autoconfianza, asertividad y orientación al logro, lo que

podría repercutir en un mayor esfuerzo para aceptar y expresar sentimientos de debilidad e incompetencia, de acuerdo a lo señalado por Matud y Rodríguez (2002). A esto se suman los estudios de Feingold (Martínez y Bonilla, 2000) quien afirma la existencia de diferencias en la asertividad, lo que se hace más evidente en los varones y se consolida mucho más en la etapa de la adolescencia.

En el Perú, la idiosincrasia cultural ha contribuido a la promoción de mayor libertad de acción a los varones, facilitándole más posibilidades en lo que respecta a educación y a oportunidades laborales, así como, alternativas de mayor albedrío en el plano social. Estos eventos fomentarían la capacidad de un mayor conocimiento de sí mismo, que promoverían la seguridad personal, ofreciéndoles la oportunidad de generar conductas más independientes, de comunicación más asertiva y en la facilitación del tránsito por distintos caminos que permitan la autorrealización personal. Si bien los resultados del estudio indican esta tendencia a favor del grupo de varones, ello no niega la existencia de mujeres que hayan logrado un destacado desarrollo en este plano.

A manera de conclusión:

Finalizando este artículo, se puede concluir la necesidad de realizar esfuerzos para conseguir en los entornos educativos la elaboración de programas que tengan como objetivo, el logro del manejo inteligente de las emociones. Los resultados encontrados conducen a pensar que un adecuado cociente emocional deriva en conductas más ajustadas y más provechosas para el individuo, lo que generará bienestar personal. Si bien cabe resaltar la necesidad de lograr que en los entornos educativos se realicen mayores esfuerzos para generar en la niñez y adolescencia un adecuado manejo de las emociones, no podemos dejar de valorar el esfuerzo de muchas personas en su afán de lograr de forma incansable el desarrollo inteligente de su mundo emocional. Proponemos, por otro lado, más esfuerzos investigativos a fin de seguir explorando la inteligencia emocional y conocer con más detalle las diferencias presentadas entre los sexos, con el objetivo de poseer mayor conocimiento de las características personales de acuerdo al género que favorezcan el reconocimiento mutuo y el mejor desenvolvimiento en el plano de las relaciones interpersonales a fin de fomentar una convivencia más armónica en el plano interpersonal, familiar, social y laboral.

REFERENCIAS

- Adell, M. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(1), 28-46.
- Alcaraz, V. y Gumá, E. (2001). Texto de neurociencias cognitivas. México: El Manual Moderno.
- Alvarez, M. y Bisquerra, R. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 582-599.
- Aquino, A. (2003). Diferencias de género y edad en la inteligencia emocional en un grupo de internautas (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- BarOn, R. (1997). The BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional Intelligence. Toronto: Multi Health Systems.
- Blat Gimeno, J. (1984). La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX. París: UNESCO.
- Brigido, A. (2006). Sociología de la educación. Córdoba: Brujas.
- Costa, P. & Terracciano, A. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Fernández - Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros de Psicología Social*, 1, 225-259.
- Flores Portal, I. C. (2008). La inteligencia emocional en adolescentes de cuarto y quinto año de secundaria según estrato socioeconómico, rendimiento académico y género (Tesis de maestría no publicada). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Martínez, A., Piqueras, J. e Inglés, C. (s.f.). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de

afrontamiento ante el estrés. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>

- Martínez, I. y Bonilla, A. (2000). Sistema sexo género, identidades y construcción de la subjetividad. Valencia: Universidad de Valencia.
- Matud, M. y Rodríguez, C. (2002). Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Myers, D. y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). Factores del rendimiento escolar. Barcelona: Oikos-Tau.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). La inteligencia emocional. New York: Basic Books.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Lima: Libro Amigo.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas. Madrid: EOS.
- Villanova, J. y Clemente, A. (2005). La inteligencia emocional en adolescentes. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2014

PREDICTORES EMOCIONALES Y COGNITIVOS DE LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS

Predictors of emotional and cognitive coping styles to stress

Carmen Luisa Segura Márquez*

Resumen

Se estudia los estilos de afrontamiento al estrés en función de la inteligencia emocional y las aptitudes mentales primarias, trabajándose con 330 estudiantes ingresantes de ambos sexos de una universidad privada de Lima. Los instrumentos de medición fueron: Escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis, prueba de aptitudes mentales primarias de Thurstone y Thurstone y el inventario de cociente emocional de BarOn. Los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional y las aptitudes mentales primarias predicen el uso de los estilos de afrontamiento, así tenemos que el estilo resolver problemas puede explicarse con base al factor cognitivo comprensión verbal y los componentes emocionales interpersonal y estado de ánimo en general; el estilo referencia hacia otros es producto del factor cognitivo cálculo numérico y los componentes emocionales intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y la relación inversa con el cociente emocional; y estilo de afrontamiento no productivo o no afrontamiento es el efecto del factor cognitivo razonamiento lógico, el componente emocional interpersonal y la relación inversa con el cociente emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, aptitudes mentales primarias y estilos de afrontamiento.

Abstract

The study is about facing stress related to emotional intelligence and the mental primary aptitudes, taken to 330 recent university students of both sex in a private university in Lima. Measuring instruments were: adolescent coping scale of Frydenberg and Lewis, primary mental abilities test of Thurstone and Thurstone and emotional quotient inventory BarOn. The results demonstrated that the emotional intelligence and the mental primary aptitudes predict the use of the style of facing stress, therefore we can say that the way in which problems are resolved can be explained based on the cognitive factor, verbal understanding and the emotional and interpersonal components and the mood in general. The reference style towards others is a result of the cognitive factor numeric calculus and the emotional components, interpersonal, adaptability and the inverted relationship of the emotional quotient; the facing non productive style or not facing is the effect of the reasoning cognitive logic, the interpersonal emotional component and the inverse relationship with the emotional quotient.

Keywords: emotional intelligence, primary mental aptitudes, facing styles.

* El presente artículo está basado en la tesis de Maestría en Psicología con mención en Psicología Clínica, de la autora (2000), sustentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima-Perú.

* Psicóloga egresada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Magíster por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y candidata al doctorado por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Docente de la Universidad Ricardo Palma. csegura_peru@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

El afrontamiento es un tema que ha ido cobrando mayor relevancia en el campo de la Psicología de la Salud, dado el interés por conocer cómo las personas afrontan las demandas de su entorno y los factores que determinan el manejo de las diferentes preocupaciones que han ido en aumento a partir de los años 60 con poblaciones adultas, extendiéndose su estudio a niños y adolescentes (Lazarus y Folkman, 1986).

Según Frydenberg y Lewis, la motivación por la investigación en este tema presupone que nuestras acciones frente al estrés y los recursos que tenemos para manejarlo determinan en gran parte el proceso de aprendizaje y de desarrollo de la persona, así como también su calidad de vida, por lo que consideran al afrontamiento como una competencia psicosocial, basada en estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para hacer frente a las demandas de la vida (Frydenberg y Lewis, 1993, 1994, 1997).

En ese sentido lo encontrado sugiere la importancia del estudio del afrontamiento en estudiantes universitarios, quienes en esta etapa enfrentan eventos situacionales comunes como: estudiar cursos cada vez más complejos, en ambientes muy competitivos, adaptarse a los avances de la tecnología, relacionarse con los demás, así como a la naturaleza del contexto nacional y mundial, relacionado con recursos emocionales y cognitivos que permitan establecer los nexos entre estos constructos y el afrontamiento.

Desde la década de los noventa, se han realizado diversos intentos de incorporar la inteligencia emocional dentro del marco teórico de las habilidades cognitivas humanas (Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 1993). El término Inteligencia Emocional acuñado por Salovey y Mayer en el año 1990, es definido como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras emociones (Mayer y Salovey, 1993).

Goleman (1996) define la inteligencia emocional como: “habilidades tales como ser capaz motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas” (p. 54).

Bar-On (1997, citado por Ugarriza, 2001), define a la inteligencia emocional “como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio” (p. 5). El modelo de inteligencia no cognitiva de Bar-On tiene dos perspectivas, una sistémica y otra topográfica.

La perspectiva sistémica compuesta por cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes.

- a. Componente intrapersonal, conformado por el conocimiento emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia.
- b. Componente interpersonal, integrado por los subcomponentes relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía.
- c. Componente adaptabilidad, integrado por la solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
- d. Componente manejo de la tensión, compuesto por los subcomponentes tolerancia a la tensión y control de los impulsos.
- e. Componente estado de ánimo general, integrado por los subcomponentes de la felicidad y optimismo.

La perspectiva topográfica organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva de acuerdo a rangos, así tenemos a los “Factores Centrales” o primarios, relacionados con “Factores Resultantes” o de más alto orden y que están conectados por los “Factores de Soporte” o secundarios (Ugarriza, 2001, p. 8).

Los factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son tres: la comprensión de sí mismo, la asertividad y la empatía; que son complementados con la prueba de la realidad y el control de impulsos.

Los factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, son facilitados por los factores centrales mencionados y contribuyen a la felicidad.

De acuerdo a las investigaciones de Bar-On, los factores centrales y resultantes dependen de

los factores de soporte tales como el autoconcepto, la independencia, la responsabilidad social, el optimismo, la flexibilidad y la tolerancia al estrés.

Sobre la inteligencia cognitiva, Pueyo (1997) señala que Thurstone presenta un modelo multifactorial de las capacidades cognitivas, creía que existen distintas capacidades y aptitudes intelectuales, independientes entre sí, que se utilizan en función de la naturaleza de los problemas ante los que se exponen los individuos. El modelo de inteligencia que, a partir de su enfoque y técnica de análisis factorial desarrolló Thurstone, se conoce con el nombre de “Aptitudes mentales primarias”, que denota el énfasis en la estructura de la inteligencia como un conjunto de capacidades muy relacionadas con las exigencias de las tareas.

Scarr y Carter-Saltzman (1989) plantean que el término inteligencia debería reservarse:

para el nivel individual del funcionamiento cognitivo.

...para aquellos atributos individuales que se centran alrededor de las habilidades de razonamiento, el conocimiento de la propia cultura y la capacidad de llegar a soluciones innovadoras para los problemas.

...para describir los atributos transituacionales que los individuos llevan consigo en diversas situaciones. (pp. 1261-1262)

Marina (1993) resalta tres definiciones de inteligencia. Subjetivamente, la inteligencia humana es la capacidad de suscitar, dirigir y controlar las operaciones mentales. Objetivamente se caracteriza por crear y manejar irrealidades y en último lugar y desde un punto de vista funcional, es un modo de adaptarse al medio. La inteligencia inventa problemas e intenta resolverlos. Asimila los datos de la realidad a los esquemas subjetivos y adapta los esquemas subjetivos a la realidad. El resultado de estas operaciones es la creación del nicho ecológico humano: el mundo. Desde su punto de vista, la gran tarea de la inteligencia es la creación de la propia subjetividad y del mundo que le acompaña.

Por último, el afrontamiento, teoría transaccional proveniente de Lazarus y Folkman (1986), quienes lo entienden como un proceso, es una relación cambiante entre la persona y un contexto; es de carácter dinámico

e irá cambiando según como varíe la situación. Lo plantean de la siguiente forma:

Definimos el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. (p.164).

El surgimiento de este nuevo enfoque, ha cambiado la visión del afrontamiento y permite la integración del enfoque tradicional de afrontamiento como un estilo, conceptualizado como una predisposición estable a responder al estrés de una manera particular, y por otro, al afrontamiento como proceso o situacional que lo define como una reacción al estrés de carácter dinámico y específico para la situación. La existencia de ambos enfoques ha dado lugar a que algunos investigadores le den el mismo énfasis y planteen que tanto las variables disposicionales como los determinantes situacionales pueden influir en la conducta de afrontamiento, la referida a la situación específica y la que se relaciona con el estilo, permiten identificar aspectos estables del afrontamiento (Terry, 1994; De Ridder, 1997).

Según Lazarus y Folkman (Frydenberg y Lewis, 1996), a pesar de las diferencias existentes con respecto a la aproximación sobre el afrontamiento, el enfoque disposicional y el punto de vista transaccional o situacional no son mutuamente excluyentes, aquellos que comparten el punto de vista del estilo, reconocen la importancia de que los individuos tienen una inclinación al uso de estrategias similares en aquellas circunstancias, en las que hay un estrés psicológico semejante.

Los investigadores contemporáneos reconocen que los enfoques disposicionales y contextuales son complementarios en la descripción de los procesos de afrontamiento. Una muestra de ello es el enfoque integrador propuesto por Holahan (Moos y Schaefer, 1993), quien conceptualiza el proceso de afrontamiento a través de un marco conceptual general, el cual enfatiza que tanto los factores personales estables como los factores situacionales más cambiantes dan forma a los esfuerzos para el afrontamiento.

Este enfoque plantea la existencia de un sistema ambiental compuesto por los diferentes estresores de la vida (por ejemplo, las enfermedades físicas crónicas), así como por los recursos sociales para el afrontamiento, que tienen que ver con el apoyo por parte de los miembros de la familia u otras personas significativas. Además del sistema ambiental, está también el sistema personal, que incluye las características individuales sociodemográficas y los recursos personales para el afrontamiento. Tales factores personales y ambientales relativamente estables influyen en el afronte de las crisis de la vida y transiciones individuales. Estos tres componentes combinados dan forma a la salud y el bienestar personal a través de la evaluación cognitiva y las respuestas de afrontamiento. Se enfatiza, pues, en el rol mediador de la evaluación cognitiva y las respuestas de afrontamiento en el proceso del estrés, tomando en cuenta también la importancia de la retroalimentación en cada una de las diferentes fases.

Frydenberg y Lewis (1993, 1997) teniendo en cuenta la importancia de los factores mencionados, proponen tres estilos de afrontamiento, el estilo orientado a “resolver el problema”, el estilo “no productivo” y el estilo de “referencia hacia los otros”, que pueden ser calificados como funcionales o disfuncionales. Así, dos son los estilos considerados como productivos o funcionales: el denominado “resolver el problema”, que refleja la tendencia de abordar las dificultades de manera directa y comprende las estrategias de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física; y el otro es el de “referencia hacia los otros”, que implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos siendo sus estrategias, buscar apoyo, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional. El afrontamiento “no productivo” es el estilo disfuncional, ya que las estrategias pertenecientes a éste no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose más a la evitación; comprende las estrategias, *preocuparse, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí*.

En esta perspectiva, el propósito del presente trabajo es explicar si la inteligencia emocional y las aptitudes mentales primarias predicen los estilos de afrontamiento al estrés.

MÉTODO

Participantes

La población objeto de estudio la conformaron 1150 ingresantes a las diferentes carreras que brinda la universidad, de ambos sexos, con un rango de edades de 16 a 32 años, con una media de 18,3. La muestra fue de 330 estudiantes, seleccionada sobre la base del muestreo probabilístico estratificado. Este tipo de muestreo permite dividir a la población en estratos y se selecciona una muestra para cada estrato, según Kish (1965, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

Las variables independientes fueron la inteligencia emocional y las habilidades mentales primarias, la variable dependiente los estilos de afrontamiento al estrés; y las variables de inclusión: las carreras universitarias y estudiantes del primer ciclo universitario.

El estudio es un tipo de investigación correlacional – causal, ex post facto con un diseño retrospectivo de grupo único a fin de reconstruir las relaciones a partir de las variables dependientes (León y Montero, 1993).

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional, las habilidades mentales primarias y el afrontamiento. Los instrumentos fueron los siguientes:

a) Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, ([I-CE], Bar-On, 1997), adaptado por Abanto, Higuera y Cueto (2000) en Perú. Consta de 133 ítems cortos y emplea un grupo de respuestas de cinco puntos. La evaluación genera los resultados de tres escalas de validez, un resultado CE total, resultados de cinco escalas compuestas y los resultados de quince sub escalas del CE. Los componentes factoriales del concepto de inteligencia emocional de Bar-On, son quince, agrupados en 5 áreas: Componente intrapersonal conformado por el conocimiento emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. Componente interpersonal integrado por los subcomponentes relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía. Componente adaptabilidad integrado por la solución de problemas, prueba de la realidad,

flexibilidad. Componente manejo de la tensión compuesto por los subcomponentes tolerancia a la tensión, control de los impulsos. Componente estado de ánimo general integrado por los subcomponentes de la felicidad, optimismo.

Confiabilidad y validez del I-CE, se realizaron dos tipos de estudios sobre la confiabilidad del ICE: consistencia interna y confiabilidad de la reprobación, la primera examinada utilizando el Alfa de Cronbach obteniendo los coeficientes promedios altos para todas las subescalas, variando de un coeficiente “bajo” de .69 (responsabilidad social) a uno “alto” de .86 (autoestima); con un coeficiente de consistencia interna promedio total de .76. La confiabilidad de la reprobación, después de un mes alcanzó un coeficiente de confiabilidad promedio de .85 y después de cuatro meses es .75. Las subescalas más estables con el transcurso del tiempo fueron autoestima, la felicidad y el control de los impulsos.

Validez, se basa en nueve estudios cuyos resultados demuestran que el I-CE posee una buena validez de construcción, lo que significa que el cuestionario está midiendo aquello para lo cual fue diseñado.

b) Prueba de aptitudes mentales primarias (TEA, 1981), elaborada a partir de los trabajos de L.L. Thurstone y Th. G. Thurstone por el Departamento de Psicología Experimental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.) de Madrid en el año 1979. Consta de diferentes subtests denominados aptitudes mentales primarias que evalúan aisladamente, cinco factores identificados como: comprensión verbal (factor V), concepción espacial (factor E), razonamiento (factor R), cálculo numérico (factor N), y la fluidez verbal (factor F).

La prueba ha sido estandarizada en nuestra realidad en estudiantes de secundaria cuya edad límite es de 18 años. Revela una confiabilidad adecuada con base a las correlaciones interpruebas, lo que refleja su consistencia interna y validez. Respecto a la validez predictiva es una prueba que arroja valores significativos sobre todo para las áreas de comprensión verbal, razonamiento y cálculo numérico, siendo de .64 (Ugarriza y Palma, 1997).

c) “Escala de afrontamiento para adolescentes” ([ACS], Frydenberg y Lewis, 1993). Consta de 80

ítems, 79 de tipo cerrado que pueden responderse en una escala de tipo Lickert de 1 a 5 y uno abierto, que permite evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento que se han identificado conceptual y empíricamente. Tiene dos formas: una forma específica, que permite evaluar las respuestas a un problema particular citado por el sujeto o propuesto por el examinador; y una forma general, que es utilizada en esta investigación y que permite determinar cómo los individuos afrontan una serie de circunstancias. Incorporan las 18 escalas del ACS rotuladas con las estrategias agrupadas en tres estilos de afrontamiento propuestos por Frydenberg y Lewis.

La validez y confiabilidad han sido demostradas por Frydenberg y Lewis (1997) a través de dos estudios con una muestra de estudiantes australianos. El ACS tiene coeficientes de consistencia interna que van de .62 a .87 ($M = .73$) en la forma específica y de .54 a .84 ($M = .71$) en la forma general (Frydenberg y Lewis, 1997). Las confiabilidades test – retest para las subescalas variaron de .49 a .82 ($M = .68$) en la forma específica, y de .44 a .84 ($M = .69$) en la forma general (Frydenberg y Lewis, 1997).

TEA Ediciones (1997), señala que para realizar la adaptación española se tradujo y adaptó el cuestionario original respetando el texto literal de cada ítem, su significado y la relación con la escala concreta a la que pertenece. Se analizaron las correlaciones entre las subescalas del ACS y como resultado se definieron cuatro grandes dimensiones claramente diferenciadas: I. Se busca una acción positiva y esforzada y en este factor intervienen las subescalas de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse y atacar el problema (peso negativo en ignorar el problema). II. Hay una huida intropunitiva, definida por las subescalas de no afrontamiento, reducción de la tensión y autoinculparse. III. Una acción positiva hedonista, cuyos componentes son: buscar diversiones relajantes, fijarse en lo positivo, hacerse ilusiones, buscar pertenencia, invertir en amigos íntimos, ignorar el problema, y distracción física. IV. Una postura de introversión, en la que el problema se reserva para sí, se evitan la acción social, buscar ayuda profesional y buscar apoyo social.

Los índices obtenidos en el análisis parecen mostrar que hay una relación negativa (-.28) entre una acción positiva y esforzada (factor I) y la postura de

introversión (factor IV), así como entre ésta y la acción positiva hedonista (-.19); sin embargo, es positiva (.19) la existente entre las dos acciones positivas, la esforzada y la hedonista.

Finalmente, cabe mencionar que en la versión española del ACS, no se trabajó con la forma abreviada y el orden de los elementos con respecto a la versión original varió, agrupándolos de manera que facilitara una corrección manual de forma rápida y sencilla, sin necesidad de usar plantilla (Frydenberg y Lewis, 1997).

La escala de ACS ha sido adaptada en nuestra realidad por Canessa (2000) en estudiantes de secundaria cuyas edades se encontraban entre 14 y 17 años de edad.

Los resultados del análisis psicométrico demuestran que la Escala alcanza niveles de validez y confiabilidad aceptable, por lo cual se concluye que la prueba puede funcionar en nuestro medio y es consistente con la versión española, a pesar de las diferencias culturales existentes.

La confiabilidad se realizó a través de la evaluación de la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach, encontrándose que los valores alfa alcanzados en la versión modificada del ACS de Canessa (2000) son en su mayoría mayores a los obtenidos en el “AdolescentCopingScale” (ACS) de Frydenberg y Lewis, pero no dejan de ser estadísticamente significativos, lo cual evidencia su confiabilidad. Los coeficientes de confiabilidad alcanzados por las escalas fluctúan en un rango de .48 para la escala de buscar diversiones y .84 para la escala de distracción física.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se presentan primero, los hallazgos de las correlaciones y en segundo lugar los resultados del análisis de regresión entre las variables del estudio.

La tabla 1 muestra las correlaciones momento producto de Pearson entre las variables principales del estudio. Los resultados indican que el cociente intelectual se correlaciona significativamente con el estilo 1: resolver el problema, el cociente emocional

correlaciona significativamente al .01 con dicho estilo y este a su vez con los estilos 2: referencia hacia los otros y 3: afrontamiento no productivo. No se encontró correlación entre el cociente intelectual y el cociente emocional.

Tabla 1
Correlaciones momento – producto de Pearson entre el cociente emocional, cociente intelectual y estilos de afrontamiento.

	Cociente intelectual	Cociente emocional	Estilo 1	Estilo 2	Estilo 3
Cociente intelectual	1	0,020	0,109*	0,049	0,070
Cociente emocional	0,020	1	0,353**	0,096	- 0,350**
Estilo1	0,109*	0,353**	1	0,543**	0,239**
Estilo2	0,049	0,096	0,543**	1	0,258**
Estilo 3	0,070	- 0,350**	0,239**	0,258**	1

* $p < .05$ Estilo 1: Resolver el problema

** $p < .01$ Estilo 2: Referencia hacia los otros

Estilo 3: Afrontamiento no productivo o no afrontamiento

Relación entre los componentes del cociente emocional con el cociente intelectual y estilos de afrontamiento.

Los resultados de la tabla 2 indican que el componente intrapersonal correlaciona significativamente al .01 con el estilo 1: resolver el problema y al .05 con el estilo 2: referencia hacia los otros, y significativamente al .01 con el estilo 3: afrontamiento no productivo o no afrontamiento, en el primer caso de manera directa y en el segundo de manera inversa. En lo que se refiere al componente interpersonal, este correlaciona significativamente al .01 con los estilos 1 y 2 de manera directa. En lo que atañe al componente de adaptabilidad las correlaciones son significativas al .01 con los estilos 1 y 3, en el primer caso de manera directa y en el segundo de manera inversa.

Para el componente del manejo del estrés la correlación es inversa y significativa al .01 con el estilo 3. En lo que se refiere al componente estado de ánimo general la correlación es significativa al .01 con

los estilos 1 y 3, en el primer caso de manera directa y en el segundo de manera inversa.

Los resultados de estos análisis correlacionales confirman, como se vio en la sección anterior, que los componentes del cociente emocional no se relacionan con el cociente intelectual.

Tabla 2
Correlaciones momento – producto de Pearson entre los componentes del cociente emocional vs. cociente intelectual y estilos de afrontamiento

Componentes del cociente emocional	Cociente intelectual	Estilo 1	Estilo 2	Estilo 3
Intrapersonal	0,039	0,343**	0,118*	-0,343**
Interpersonal	0,020	0,372**	0,200**	-0,091
Adaptabilidad	-0,010	0,218**	0,055	-0,330**
Manejo del estrés	0,007	0,107	-0,100	0,323**
Estado de ánimo general	0,040	0,397**	0,106	0,274**

* $p < .05$ Estilo 1: Resolver el problema
 ** $p < .01$ Estilo 2: Referencia hacia los otros
 Estilo 3: Afrontamiento no productivo o no afrontamiento

Relación entre los componentes del cociente intelectual, el cociente emocional y los estilos de afrontamiento

En la tabla 3 se aprecia una correlación significativa al .01 y directa entre el componente de comprensión verbal y el estilo 1: resolver el problema, entre el razonamiento lógico y el estilo 3: afrontamiento no productivo, y entre el cálculo numérico y el estilo 2: referencia a otros. También se observa una correlación directa significativa al .05 entre el razonamiento lógico y el estilo 1: resolver el problema. Hay que notar que tampoco encontramos correlaciones entre los factores intelectuales y el cociente emocional.

Tabla 3
Correlaciones momento – producto de Pearson entre los factores de las habilidades mentales primarias vs. cociente emocional y estilos de afrontamiento

Factores del cociente intelectual	Cociente emocional	Estilo 1	Estilo 2	Estilo 3
Comprensión verbal	0,047	0,156**	0,072	0,028
Concepción espacial	0,011	0,020	-0,066	0,050
Razonamiento lógico	0,064	0,129*	0,031	0,125**
Cálculo numérico	0,043	0,088	0,112**	0,064
Fluidez verbal	-0,052	0,034	0,063	0,003

* $p < .05$ ** $p < .01$

Análisis de Regresión

Se realizan los análisis de regresión para especificar los factores emocionales y cognitivos que predicen los estilos de afrontamiento.

Regresión de los estilos de afrontamiento en función a las habilidades mentales primarias, emocionales y a los cocientes intelectuales y emocionales.

En las tablas 4 y 5 se presentan aspectos del análisis de regresión, con método de selección backward, del estilo de afrontamiento 1: resolver el problema, en función de los componentes emocionales e intelectuales más el cociente intelectual y emocional.

La tabla 4 muestra la evaluación del modelo final bajo el método de selección backward. Este modelo está compuesto por las variables comprensión verbal, interpersonal y estado de ánimo general como variables independientes. Los resultados del análisis de varianza indican que se rechaza la hipótesis de que los coeficientes de las variables independientes del modelo son iguales a cero simultáneamente.

Tabla 4

Análisis de varianza del modelo: estilo de afrontamiento 1 en función de la comprensión verbal y los componentes emocionales interpersonal y de estado de ánimo general.

	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Regresión	8630,03	3	2876,7	28,1	0**
Residual	33244,00	325	102,3		
Total	41874,03	328			

**p < .01

Un análisis específico para los coeficientes de las variables se muestra en la tabla 5, que mediante la prueba t de Student se rechazan las hipótesis de que los coeficientes son iguales a cero.

Tabla 5

Coefficientes de las variables aceptadas con el método de selección de variables backward

Modelo	B	Error est.	Coeficientes estandarizados	Coeficientes estandarizados t	Sig.
Constante	40,01	5,30		7,55	0,00 **
PMA: Comprensión verbal	0,20	0,07	0,14	2,85	0,00 **
Interpersonal	0,22	0,06	0,22	3,52	0,00 **
Estado de ánimo general	0,34	0,08	0,26	4,24	0,00 **

**p < .01

Con base al método de selección de variables backward, se rechazaron las variables cuyos coeficientes son iguales a cero.

De esta manera el modelo encontrado es el siguiente:

$$\text{Estilo1} = 40,01 + 0,20 \cdot \text{CV} + 0,22 \cdot \text{Int} + 0,34 \cdot \text{EAG}$$

Donde Estilo 1	=	Resolución de problemas
CV	=	Comprensión verbal
INT	=	Componente emocional interpersonal
EAG	=	Estado de ánimo general

En las tablas 6 y 7 se presentan aspectos del análisis de regresión, con método de selección backward, del estilo de afrontamiento 2: referencia hacia los otros, en función de los componentes emocionales, las habilidades mentales primarias más el cociente intelectual y emocional. La tabla 6 muestra que se rechaza la hipótesis de que los coeficientes de las variables independientes del modelo son iguales a cero.

Tabla 6

Análisis de varianza del modelo: estilo de afrontamiento 2 en función del cálculo numérico y los componentes emocionales intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y cociente emocional total

	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Regresión	2085,1	5	417,03	5,48	0,00 **
Residual	24656,0	324	76,10		
Total	26741,1	329			

**p < .01

Tras el método de selección backward el modelo apropiado resulta compuesto por las variables cálculo numérico, componentes intrapersonal e interpersonal y estado de ánimo en general. Esto es lo que se muestra en la tabla 7, mediante la prueba t de Student se rechazan las hipótesis de que los coeficientes son iguales a cero.

Tabla 7

Coefficientes de las variables aceptadas con el método de selección de variables backward.

Modelo	Coeficientes estandarizados B	Coeficientes estandarizados Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	29,82	5,20		5,73	0,00 **
PMA: Cálculo numérico	0,12	0,06	0,10	1,92	0,06
Intrapersonal	0,19	0,07	0,36	2,64	0,01 **
Interpersonal	0,30	0,07	0,38	4,29	0,00 **
Adaptabilidad	0,19	0,10	0,21	1,81	0,07
Cociente emocional total	-0,14	0,05	-0,67	-2,91	0,00 **

**p < .01

Con base al método de selección de variables backward, se rechazaron las variables cuyos coeficientes son iguales a cero mediante la *t* de Student.

De esta manera el modelo encontrado es el siguiente:

$$\text{Estilo 2} = 29,8 + 0,12 \cdot \text{CN} + 0,19 \cdot \text{Intr} + 0,30 \cdot \text{Int} + 0,19 \cdot \text{A} - 0,14 \cdot \text{CE}$$

Donde Estilo 2 = Referencia hacia los Otros

CN = Cálculo numérico

INTR = Componente emocional intrapersonal

INT = Componente emocional interpersonal

A = Adaptabilidad

CE = Cociente emocional

En las tablas 8 y 9 se presentan aspectos del análisis de regresión, con método de selección backward, del estilo de afrontamiento 3: afrontamiento no productivo, en función de los componentes emocionales e intelectuales más el cociente intelectual y emocional.

Tabla 8

Análisis de varianza del modelo: estilo de afrontamiento 3 en función de la comprensión verbal, y los componentes emocionales interpersonal y de estado de ánimo general.

	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Regresión	13125,1	3	4375,0	24,6	0 **
Residual	58092,5	326	178,2		
Total	71217,6	329			

**p .01

La tabla 8 muestra que se rechaza la hipótesis de que los coeficientes de las variables independientes del modelo son iguales a cero. Tras el método de selección backward el modelo apropiado resulta compuesto por las variables razonamiento lógico, el componente emocional interpersonal y el cociente emocional general. Esto es lo que se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Coefficientes de las variables aceptadas con el método de selección de variables backward

Modelo	Coefficientes no estandarizados B	Error estándar	Coefficientes estandarizados Beta	t	Sig.
(Constante)	136,73	7,58		18,04	0,00 **
PMA: Razonamiento lógico	0,35	0,13	0,13	2,64	0,01 **
Interpersonal	0,36	0,09	0,28	3,99	0,00 **
Cociente emocional total	-0,19	0,02	-0,55	-7,94	0,00 **

**p < .01

Mediante la prueba *t* de Student se rechazan las hipótesis de que los coeficientes son iguales a cero.

De esta manera el modelo encontrado es el siguiente:

$$\text{Estilo 3} = 136,7 + 0,35 \cdot \text{RL} + 0,36 \cdot \text{Int} - 0,19 \cdot \text{CE}$$

Donde Estilo 3 = Afrontamiento no productivo

RL = Razonamiento lógico

Int = Componente emocional interpersonal

DISCUSIÓN

Cuando se analiza la relación entre cociente emocional, cociente intelectual y estilos de afrontamiento se encuentra que existe independencia entre la inteligencia emocional y la cognitiva, pero sí se presenta una relación directa entre la inteligencia cognitiva y el estilo de afrontamiento denominado resolución de problemas. Esta asociación es posible, ya que el uso de este estilo tiene que ver con los conocimientos y habilidades que se desarrollan como instrumentos del pensamiento. Con respecto a los estilos: resolución de problemas, referencia hacia los otros y afrontamiento no productivo se encuentra asociación entre ellos, es decir los jóvenes utilizan algo de cada uno de los estilos dependiendo de las circunstancias, lo cual coincide con la literatura referida a que la selección y eficacia del afrontamiento deben ser vistas en función de las interacciones entre la persona y la situación en donde un cambio en

uno de estos dos elementos puede afectar el proceso y el producto (Frydenberg y Lewis, 1997; Lazarus, 1993; Zeidner & Saklofske, 1996).

Con respecto a los componentes del cociente emocional con el cociente intelectual y estilos de afrontamiento, se halla que los componentes emocionales no tienen una relación directa con el cociente intelectual, pero sí con los estilos de afrontamiento. Así encontramos que a mayor conocimiento que tenga la persona de sí misma -componente intrapersonal- y que se relacione adecuadamente con las personas -componente interpersonal- tiene mayor capacidad para solucionar un problema y recibir ayuda de las personas más cercanas a él y usará los estilos: resolver el problema y referencia hacia los otros, en este sentido, el soporte social se convierte en el asistente del afrontamiento, para afrontar sus dificultades (Thoits, 1986).

El componente de adaptabilidad tiene asociación directa con el estilo resolver el problema e inversa con afrontamiento no productivo, lo que explica que una persona que maneja adecuadamente su realidad busca encontrar la solución al problema en vez de evitarlo o no afrontarlo.

El componente del manejo del estrés, sólo está asociado con el estilo de no afrontamiento o afrontamiento no productivo, es decir cuanto menos tolerante es el individuo a las demandas del medio más se preocupa y tiende a ignorar el problema para reducir la presión de la situación. Frydenberg y Lewis (1997) plantean que en ocasiones se asocia con aspectos que se caracterizan por la preocupación respecto a lo que los otros puedan pensar de uno.

En cuanto al componente estado de ánimo en general se relaciona de manera directa con los estilos resolver el problema y de manera inversa con el afrontamiento no productivo. Esto se explica porque las personas experimentan emociones positivas frente al logro del manejo adecuado de su entorno siendo incompatible con la emisión de conductas evitativas.

Con relación a las habilidades mentales primarias se encontraron algunas asociaciones con los tres estilos de afrontamiento. Estos resultados nos indican que los factores de comprensión verbal y el razonamiento

lógico explican el pensamiento divergente que le permite a la persona usar sus propios recursos cognitivos para resolver el problema. Así mismo el razonamiento lógico con base a pensamientos distorsionados facilita a que las personas utilicen el estilo de no afrontamiento o afrontamiento no productivo, y el factor cálculo numérico se relaciona con el estilo referencia hacia los otros, porque le permite a la persona percibir rápidamente quienes podrían ser su soporte social a nivel de consejo o de modelo de soluciones de problemas.

El análisis de regresión con el método de selección backward de las variables cognitivas y emocionales (cinco componentes y uno general en cada caso) sobre los estilos de afrontamiento nos indica lo siguiente:

El estilo 1, resolver el problema, es función del factor cognitivo comprensión verbal más los componentes emocionales interpersonal y estado de ánimo general. Podemos inferir que las personas que cuentan con un pensamiento cognitivo creativo, responsables, confiables, sociables y que tienen una visión positiva de la vida, tienden a concentrarse en el problema, identificar sus recursos personales y esforzarse por resolver una problemática de su entorno.

El estilo 2, referencia hacia los otros, es función del factor cognitivo cálculo numérico, y los componentes emocionales intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y el cociente emocional. Se infiere que las personas que buscan un soporte social para el afrontamiento, requieren de una rapidez para percibir sus fortalezas y debilidades, tienen adecuadas relaciones con las personas y responden a las exigencias del medio, sin embargo presentan un cociente emocional bajo, tomando al soporte social como lo que hacen los otros para ayudar al individuo a afrontar sus dificultades (Thoits, 1986).

El estilo 3, afrontamiento no productivo o no afrontamiento, es función del razonamiento lógico, componente emocional interpersonal y el cociente emocional. Este modelo obtenido indica que un pensamiento lógico alto que puede ser rígido y habilidad interpersonal aislada, facilitan que las personas afronten inadecuadamente una situación conflictiva o que la eviten a fin de reducir el estrés transitoriamente. Adicionalmente presentan un cociente emocional bajo.

REFERENCIAS

- Abanto, Z., Higuera, L. y Cueto, J. (2000). Adaptación para uso experimental en el Perú del I-CE, Inventario de Cociente Emocional de Bar-On. Lima: Grafimag S.R.L.
- Canessa, B. (2000). Adaptación de la prueba "Escala de afrontamiento para adolescentes" en escolares entre 14 y 17 años de edad de diferente sexo y estrato socioeconómico (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad de Lima, Lima, Perú.
- De Ridder, D. (1997). GAT is wrong with coping assessment? A review of conceptual and methodological issues. *Psychology and health*, 12, 417-431.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Australian journal of guidance & counselling*, 3(1), 1-9.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian psychologist*, 29(1), 45-48.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1996). A replication study of adolescents coping scale: Multiple forms and applications of a self-reported inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Madrid: TEA.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León, O. y Montero, I. (1993). *Diseño de Investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. México: MacGraw Hill.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Moos, R. & Schaefer, J. (1993). Coping resources and process: Current concepts and measures. En L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 234-257). New York: Free Press.
- Pueyo, A. (1997). *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.
- Scarr, S. y Carter-Saltzman, L. (1989). Genética e inteligencia. En R. J. Sternberg (Eds.), *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia*. Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Segura, C. (2000). Estrategias de afrontamiento al estrés e inteligencia cognitiva y no cognitiva en estudiantes universitarios (Tesis de Maestría en Psicología Clínica). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- TEA Ediciones S.A. (1981). *Manual de Aptitudes Mentales Primarias*. Madrid.
- TEA Ediciones S.A. (1997). *Manual de Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS*. Madrid.
- Terry, D. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychological*, 68(5), 895-910.
- Thoits, P. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423.
- Ugarriza, N. y Palma, S. (1997). Estandarización del Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA) en escolares de Lima Metropolitana. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. Lima: Libro Amigo.
- Zeidner, M. & Saklofske, D. (1996). Adaptive and maladaptive coping. En: M. Zeidner & N. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research and applications*. New York: John Wiley.

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 14 de marzo de 2014

FACTORES DE RESILIENCIA Y RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES EN ESTADO DE ABANDONO*

Resilience and risk factors in teen suicide been abandoned

Lucy M. Badaracco Oscategui**

Resumen

Se realizó una investigación de tipo descriptivo-correlacional a una población de 49 adolescentes del sexo femenino de una casa hogar en Chiclayo, con el objetivo de conocer si existe correlación entre los factores de resiliencia y riesgo suicida, utilizando como instrumentos la Escala de Resiliencia para Adolescentes y el Cuestionario de Riesgo Suicida de Plutchik.

Se encontró que, el mayor porcentaje de adolescentes muestran un nivel medio de resiliencia con un 51 %; seguido del 43 % con nivel bajo y el 6 % tienen un nivel alto. En lo que respecta a riesgo suicida el 57 % se encuentra sin tentativa de riesgo y el 43 % con tentativa de riesgo.

Asimismo, se encontró que existe relación negativa entre los factores iniciativa, humor y moralidad con riesgo suicida, no encontrándose relación entre los demás factores.

Palabras clave: Resiliencia, riesgo suicida, humor, moralidad, iniciativa.

Abstract

A descriptive correlational investigation was made in 49 female teenagers from a children's home in Chiclayo. The purpose was to know the correlation between resilience factors and suicide risk. Two instruments were used, the Teenage Resilience Scale and the Suicide Risk Scale by Plutchick.

It was found that 51% of teenagers presented an average level of resilience, 43% had a low level of resilience and 6% had a high level of it. As regards suicide risk, 57% of teenagers didn't have attempted suicide risk and the 43% had attempted suicide risk. In addition, a negative correlation was found between initiative, humor and morality factors with suicide risk. Remaining factors did not show any correlation with suicide risk.

Keywords: Resilience, suicide risk, humor, morality, initiative.

* Artículo basado en la tesis de Magíster en Psicología de la autora, Relación entre los factores de resiliencia y riesgo suicida en adolescentes en estado de abandono de La Casa Hogar Rosa María Checa – Chiclayo, sustentada en el año 2010 en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFE, Lima, Perú.

** Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. bolm@hotmail.com

La adolescencia es una etapa de la vida que transcurre entre los 10 y 19 años, en la que se producen transformaciones biológicas y psicosociales profundas que generan nuevas necesidades y adaptaciones a diversos cambios, y que estos ofrecen posibilidades tanto de enriquecimiento como de riesgo (Krauskopf, 1994), situación que hace necesario prestarles atención a los comportamientos emergentes como la crisis de identidad, los sentimientos de rechazo, el temor de diferenciarse del grupo de pares y la vulnerabilidad a los ambientes caóticos, agresivos y negligentes, pero sobre todo a las conductas de riesgo suicida que tiene como factores precipitantes a los conflictos y discusiones con los miembros de la familia, estrés, la pérdida de un ser querido, el divorcio de los padres, la conformación a una familia con padrastros y hermanastros, las mudanzas, etc. (Reyes y Torres, 2001).

La Organización Mundial de la Salud (2006), señala su preocupación cuando revela que, de las últimas estadísticas de las cifras de suicidio reportadas, el de niños y adolescentes, se han incrementado en los últimos años.

Por otro lado, Ruiz (2009) considera que el riesgo suicida se encuentra estrictamente ligado a un acto biológico, psicológico y/o social, mostrándose una deficiencia de serotonina que se refleja en la conducta impulsiva, así como a factores genéticos; con respecto a lo psicológico, la depresión, la desesperanza y la impotencia son causas comunes, consecuentemente el estrés social en el cual nos encontramos, incide en que la ideación suicida aumente en forma progresiva.

Siendo de sumo interés lo anteriormente descrito, es preciso entonces identificar los factores y niveles de la capacidad resiliente con que cuentan los adolescentes -de modo que, asuman positivamente situaciones de crisis- y las situaciones de vulnerabilidad que podrían llevarlos a desarrollar conductas autolíticas.

Asimismo, se considera que la dinámica familiar ejerce un papel protector para unos, y para otros un factor de riesgo (Krauskopf, 2000), por lo que surge la interrogante, ¿qué pasa con los adolescentes institucionalizados que se han desarrollado con madres sustitutas que tienen bajo su responsabilidad el cuidado de 10 a 15 adolescentes con características temperamentales diferentes y diversas necesidades por satisfacer.

Los objetivos que se persiguen en el presente trabajo se centran en conocer la relación existente entre los factores de resiliencia y el riesgo suicida en la población de estudio, así como identificar los niveles de resiliencia y de riesgo suicida. Los resultados permitirán a la institución establecer estrategias preventivas adecuadas y/o de intervención.

Resiliencia

Prado y Del Águila (2000) definen la resiliencia como la capacidad que tiene el individuo para resistir, sobreponerse y salir adelante de modo positivo a pesar de haber sido impactado y/o influenciado por factores o condiciones adversas para él.

Riesgo suicida

Según Pérez (1999) es un término utilizado para referirse a los sujetos en riesgo de cometer un acto suicida en un futuro inmediato o aquellos que lo pudieran cometer durante sus vidas.

Plutchik (1989, citado por Ramos, 2002) evalúa los intentos autolíticos previos, la intensidad de la ideación autolítica actual, sentimientos de depresión, desesperanza y otros aspectos relacionados con las tentativas.

Características del individuo resiliente

Una de las teorías que explica las características del individuo resiliente es la teoría del vínculo, basada en un estudio desarrollado por Ainsworth (citado por Novella Coquis, 2002), en el que utiliza una técnica de laboratorio que ella denomina “la situación de desconocimiento”. Este estudio demuestra, que los niños que cuentan con seguridad (vínculo seguro) los dos primeros años de vida, presentan una importante cantidad de atributos, tanto aquellos que se encuentran en edad preescolar, como en las etapas posteriores del desarrollo es decir, adolescencia y adultez, evidenciando que los individuos resilientes han manifestado tener las siguientes características:

Adecuado comportamiento social.

Regulación afectiva.

Capacidad de resistencia en situaciones desafiantes.

Orientación hacia los recursos sociales.

Habilidades cognitivas (por ejemplo: ingenio o creatividad).

Buena capacidad de resolución de problemas.

Resiliencia y adolescencia

La adolescencia es un momento del ciclo vital en el que existen muchos cambios en un periodo corto, esto hace que súbitamente el adolescente deba enfrentar situaciones nuevas, complejas, para las cuales no ha sido preparado. Es así, que muchos autores entre ellos Blos (citado por Del Águila, 2003) señala que la adolescencia es una etapa de cambios y confusión en la cual a través de un proceso recíproco de ajuste, se establece entre sí mismo y su entorno una pauta de interacción que poco a poco, va conformando la individualidad y singularidad personal. Es un periodo marcado por un proceso complejo orientado al logro de la identidad en el que se producen cambios biológicos, sociales y psicológicos que replantean la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación, y generan una vulnerabilidad específica.

Por otro lado, se puede señalar que parte de este proceso supone muchas veces asumir ciertos comportamientos de riesgo que si bien pueden permitir obtener ciertos logros funcionales del proceso del adolescente, tienden a comprometer el rango completo de desarrollo personal, incluso el plan de vida y el proceso de adaptación social que ocurre en estas edades (Peñaherrera, 1998).

Desde el punto de vista psicopatológico, Aberastury (1984, citado por Del Águila, 2003) había señalado que el adolescente atravesaba por desequilibrios e inestabilidad externa, lo que configuraba una entidad semipatológica que la denominó “el síndrome normal de la adolescencia”, que es perturbado y perturbador para el mundo adulto, pero necesario para el adolescente, que en este proceso va a establecer su identidad, que es un objeto fundamental de este momento vital.

Dos tipos de familia luego de haber pasado una situación traumática

Según Silva (1999), una familia que atraviesa por una situación traumática puede adoptar características de dos tipos de familias:

- a) Familias organizadas alrededor del trauma:
 - Familia que vive alrededor de problemas traumáticos.
 - La unidad de la familia puede ser trastocada.
 - Sus relaciones están basadas en el pasado (allá y antes).

- El miedo, el aislamiento y la desconfianza hacia las relaciones interpersonales y sociales son muy frecuentes.
- Hay resistencia a acostumbrarse a eventos nuevos.
- Presentan situaciones de mucha tristeza por lo perdido.

b) Familias organizadas alrededor de nuevas circunstancias:

- La misión familiar es superar el problema y aprovechar lo nuevo que se presenta.
- La familia está en búsqueda de la cohesión entre sus miembros.
- Su misión principal está basada en el aquí y ahora.
- Los vínculos sociales se normalizan: hay apertura y receptividad a nuevas relaciones en un tiempo corto.
- El proceso de adaptación y ajuste al nuevo medio es rápido.
- Recuerdos dolorosos de lo pasado pero no hay fijación.
- Se recuerda con tristeza lo pasado pero sirve como inicio para progresar.

Riesgo suicida y adolescencia

La adolescencia es un período en el que el ser humano atraviesa por una serie de crisis, ya que tiene que enfrentar desafíos como la adaptación a situaciones nuevas, oscilaciones de estado de ánimo, emociones desbordantes, cambios de humor amplio, incapacidad para solicitar apoyo; características que definitivamente lo exponen a una mayor vulnerabilidad frente a diversas situaciones de riesgo.

Al respecto Vidal y Alarcón (1986, citado por Iturregui, Morales y Rojas, 2001) afirman que las personalidades suicidas se caracterizan por internalización extremada de las normas culturales de su ambiente, una hipersensibilidad al fracaso que es vivida por el adolescente con mucha vergüenza e incapacidad de cambiar metas y roles, sentimientos de inferioridad en las relaciones interpersonales.

Comportamiento suicida

Según Durkheim (citado por Ramos, 2002) el comportamiento suicida abarca los gestos suicidas, los intentos de suicidio y el suicidio consumado. Algunas personas que intentan suicidarse son descubiertas a

tiempo y salvadas. Pudiendo ser de dos tipos: directo, relacionado a los gestos suicidas, los intentos de suicidio y el suicidio consumado; y el tipo indirecto que implica el comportamiento autodestructivo generalmente de modo repetido, en actividades peligrosas sin que exista una intención consciente de morir.

Factores familiares y eventos vitales adversos

Para Pérez y Reytor (1997) la familia juega un papel importante en la infelicidad del adolescente suicida e impide su desarrollo emocional, siendo características comunes en ellos: padres con enfermedades psiquiátricas, abuso de sustancias drogodependientes así como de conductas disociales en uno de sus miembros, la violencia familiar en toda sus formas, la pobre comunicación entre los integrantes, separación de los progenitores, fallecimiento de uno de ellos, poca expresividad de afecto, rigidez en las normas, el hacinamiento, autoritarismo, exigencia desmedida, incapacidad para abordar temas considerados tabú.

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE TÉRMINOS IMPORTANTES

Resiliencia

Concepto:

Capacidad que tiene el individuo para resistir, sobreponerse, a salir adelante de modo positivo a pesar de haber sido impactado y/o influenciado por factores o condiciones adversas para él (Prado y Del Águila, 2000).

Indicadores:

- Insight: Darse cuenta de lo que pasa consigo mismo y con el entorno.
- Independencia: Establecer límites entre uno mismo y el ambiente.
- Interacción: Habilidad para satisfacer vínculos satisfactorios con otras personas.
- Iniciativa: Placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- Moralidad: Deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior.
- Creatividad: Capacidad de crear orden en belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Humor: Capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia.

Riesgo suicida

Concepto:

Evalúalos intentos autolíticos previos, la intensidad de la ideación autolítica actual, sentimientos de depresión, desesperanza y otros aspectos relacionados con las tentativas (Plutchik, citado por Fonseca y Siesquén, 2007).

Indicadores:

- Con riesgo: Probabilidades altas de cometer suicidio.
- Sin riesgo: Pocas Probabilidades de cometer suicidio.

MÉTODO

La investigación fue de tipo no experimental, con un diseño descriptivo – correlacional, que tuvo como propósito describir el tipo de relación existente entre dos variables de estudio dentro de un contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; citados por Panez, Silva y Silva, 2000). La muestra estuvo conformada por 49 adolescentes en estado de abandono del sexo femenino quienes pertenecen a una Casa Hogar de la ciudad de Chiclayo; el tipo de muestreo fue intencional o de conveniencia puesto que la investigadora ha seleccionado de modo directo e intencionalmente a los sujetos de la población.

Los instrumentos utilizados fueron la “Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA)” desarrollada por Walning y Young, adaptado para Perú por Prado y Del Águila (2000) cuyo propósito es evaluar la conducta resiliente en adolescentes, pudiéndolos ubicar en tres niveles de resiliencia: alto (104 al 123+), medio (91 al 103) y bajo (90 a menos); y el Cuestionario de Riesgo Suicida, creado por R. Plutchik, H. M., Van Praag, H. R., Conte y S. Picard, adaptada para la región por Fonseca y Siesquén (2007) que tiene como objetivo evaluar la presencia de riesgo suicida en adolescentes y adultos categorizándolos de la siguiente manera: con tentativa de riesgo (5 - 15) o sin tentativa de riesgo (0 - 4).

El procedimiento se realizó teniendo en cuenta las siguientes etapas: proceso de selección de muestra, aplicación de los instrumentos, calificación, análisis estadístico *r* de Pearson, elaboración de tablas e interpretación de resultados.

El procesamiento se realizó para determinar las frecuencias absolutas y relativas a fin de determinar los niveles de resiliencia y riesgo suicida; la correlación entre resiliencia y sus factores con el riesgo suicida se estimó a través del coeficiente r de Pearson; el análisis estadísticos se realizó a un nivel de $\alpha = 0,05$

RESULTADOS

Niveles de resiliencia

La mayor proporción de adolescentes en estado de abandono se encuentra en el nivel medio de resiliencia, que representa el 51 % de adolescentes, es decir son jóvenes que presentan moderada capacidad para resistir, mantenerse y construir o salir adelante en situaciones difíciles. El 43% de adolescentes presentaron nivel bajo de resiliencia, siendo característico en ellos la dificultad en la capacidad para resistir, mantenerse y construir o salir adelante en situaciones difíciles. Tan solo el 6 % de adolescentes tienen una óptima capacidad de resiliencia (tabla 1).

Tabla 1
Niveles de resiliencia

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	43 %
Medio	25	51 %
Alto	3	6 %
Total	49	100 %

Niveles de riesgo suicida

El 57 % de adolescentes se encuentra en el nivel sin tentativa de riesgo suicida y el 43 % de adolescentes se encuentra con un nivel con tentativa de riesgo suicida (tabla 2).

Tabla 2
Niveles de riesgo suicida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Sin tentativa de riesgo suicida	28	57 %
Con tentativa de riesgo suicida	21	43 %
Total	49	100 %

Correlación entre resiliencia y riesgo suicida

Como se puede observar en la tabla 3, existe una correlación entre resiliencia y riesgo suicida de -0.284 con un nivel de significación de 0.05; lo cual indica que a mayor resiliencia menor riesgo suicida.

Tabla 3
Correlación entre resiliencia y riesgo suicida

Riesgo Suicida	Correlación de Pearson	Resiliencia
		-0,284

Correlación entre los factores de resiliencia y riesgo suicida

En la tabla 4 observamos, que no existe relación entre los factores insight, independencia, interacción y creatividad de resiliencia y Riesgo Suicida, determinándose índices de correlación no significativa de -0,145; -0,009; -0,157 y -0,016 respectivamente.

Por otro lado, en los factores iniciativa, humor y moralidad se determinó un índice de correlación significativa de -0.394; -0.326 y -0.319 correspondientemente; lo que significa que existe relación entre estos factores de resiliencia y riesgo suicida; lo cual indica que a mayores niveles de iniciativa, humor y moralidad menor riesgo suicida.

Por otro lado se aprecia que no existe relación entre los factores insight, independencia, interacción y creatividad.

Tabla 4
Correlación entre los Factores de resiliencia y riesgo suicida

Correlación	Riesgo Suicida
Insight	-0,145
Independencia	-0,009
Interacción	-0,157
Iniciativa	-0,394
Humor	-
0,326	
Creatividad	-0,016
Moralidad	-0,319
* $p < 0.05$	
N=49	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Relación entre resiliencia y riesgo suicida.

En el presente trabajo de investigación se ha encontrado que existe relación entre resiliencia y riesgo suicida en adolescentes en estado de abandono de una casa hogar en Chiclayo; y que como lo explicara Casullo (1998), los adolescentes se encuentran en búsqueda constante de una autonomía personal que puede conllevarles a situaciones de riesgo como episodios depresivos e ideaciones suicidas, como el caso de la población estudiada. Sin embargo, los adolescentes resilientes tienen como características una gran performance de adaptación de modo que afrontan y procesan los problemas cotidianos con un adecuado control de emociones y con capacidad para manejar la ira, la depresión o la frustración demostrando, así también, gran sentido de humor, adecuada competencia en las áreas social, escolar, cognitiva y mayor autonomía (Fernández y Febre, 2006).

Por otro lado, los resultados de este trabajo coinciden con la investigación realizada por Fonseca y Siesquén (2007) en un estudio sobre resiliencia y riesgo suicida en alumnos de una institución educativa de Chiclayo; quienes hallaron una correlación de -0.080 la misma que es significativa a un nivel de significancia de 0.05.

Relación entre moralidad, humor e iniciativa de resiliencia y riesgo suicida

En cuanto a estos factores los resultados muestran que existe relación con el riesgo suicida. En lo que respecta a moralidad, Wolin y Wolin (1993) señalan que en la adolescencia, la conciencia moral se expresa a través del ejercicio de los valores los que va a interiorizar independientemente a los adquiridos en el seno familiar; así también, la moralidad es la actividad que enriquece la vida interior y satisface la vida personal de los adolescentes, de modo que a mayor ejercicio de la moralidad mayor distanciamiento con las conductas de riesgo. Por otro lado Wenz (1978, citado por Iturregui et. al, 2001), en un estudio realizado encontró que los adolescentes con más riesgo suicida formaban parte de familias que no se regían por normas concretas y además, la ausencia de vinculaciones religiosas y/o pérdidas de valores constituyen circunstancias favorecedoras de riesgo suicida; asimismo encontramos que según Aranzábal

(2004) una de las causas de la conducta suicida en los adolescentes es la crisis de valores.

Respecto a la relación del factor humor frente al riesgo suicida, Panez et. al (2000) explican que el adolescente, a través de las expresiones corporales que generan un efecto tranquilizador como la risa, es capaz de enfrentar la adversidad permitiendo un distanciamiento, una apreciación objetiva e introduciendo componentes emocionales optimistas que preservan y favorecen la solución de problemas. Asimismo Rice (1997, citado por Silva, 1999), considera la ira y la hostilidad como componentes emocionales de la tendencia suicida; Pérez y Reytor (1997) manifiesta que la pena, la angustia, el disgusto son razones que pueden contribuir al suicidio de los adolescentes en su afán de adaptarse a una nueva cultura (albergue). Sin embargo Rice, sostiene que la cólera y la ira también pueden ser constructivas cuando no se convierten en violencia sino cuando son motor para tomar iniciativas para defenderse o reclamar por algo que se considera justo, es decir no se debe clasificar a la cólera como una emoción negativa. Estas posiciones teóricas explicarían la relación inversa entre el humor y el riesgo suicida en la población estudiada.

En cuanto al factor iniciativa, Wolin y Wolin (1993) comentan que es el placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas más exigentes, se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellas y en la adolescencia se realiza a través del trabajo. Es así que a algunos adolescentes les resulta difícil enfrentarse a ciertos acontecimientos críticos y en especial a situaciones impuestas, aunada a éste su conducta impulsiva los coloca en una posición de alto riesgo suicida; además que un indicador de posibilidad de suicidio es la manifestación de ideas concretas de modo de realización y de actos preparatorios o también “tranquilidad siniestra o extraña” después de un periodo intenso de preocupación lo que significa generalmente toma de decisión para el suicidio (Aranzábal, 2004). Por otro lado, estos resultados coinciden con la investigación realizada por Fonseca y Siesquén (2007) en un trabajo de investigación sobre resiliencia y riesgo suicida realizado en una institución educativa en Chiclayo, referente a los factores de moralidad e iniciativa, quienes hallaron relación además de los ya indicados en el factor independencia.

Relación entre independencia, insight, interacción y creatividad de resiliencia y riesgo suicida

Se ha encontrado que no existe relación entre estos factores de resiliencia y riesgo suicida en adolescentes en estado de abandono de una casa hogar en Chiclayo; dato que se asemeja, en cuanto a los factores de insight, interacción y creatividad de resiliencia, al realizado por Fonseca y Siesquén (2007) en un trabajo de investigación sobre resiliencia y riesgo suicida realizado en una institución educativa en Chiclayo.

Además que, como lo explicara Rutter (citado por Del Águila, 2003), en lugar de factores protectores o de riesgo, debe hablarse más bien de procesos o mecanismos propios de la etapa de transición del adolescente. Esto se debe, a que cualquier variable inherente al adolescente (en este caso el estado de abandono) puede hacer que uno de estos factores actúe como un factor de riesgo en una situación y de protección en otro. Ambos factores involucran variables genéticas, disposiciones personales, factores psicológicos, situacionales y sociales. Además, Grotberg (citado por Del Águila, 2003), en su teoría del desarrollo psicosocial menciona que ser resiliente o no depende del interjuego que se dé entre los distintos factores y el rol de cada factor en los diferentes contextos, y ella considera como factores para construir la resiliencia a la confianza, la autonomía y la adaptabilidad; factores diferentes a los planteados por el autor Wolin y Wolin (1993).

Asimismo Parker, Cowen, Work y Wyman (citado por Aponte, 2004) encontraron en una investigación que los resilientes en un grupo de estudio de la ciudad de Rochester mostraron afrontamientos positivos frente al estrés, pero sin embargo no encontraron diferencias significativas entre un grupo de resilientes y un grupo de niños estresados en cuanto a la ansiedad y la depresión.

CONCLUSIONES

En relación a los resultados se puede concluir lo siguiente:

El mayor porcentaje de adolescentes se encuentra en el nivel medio de resiliencia con un 51%; seguido del 43 % de adolescentes con nivel bajo y el 06 % tienen un nivel alto.

En lo que respecta a riesgo suicida el 57% se encuentra sin tentativa de riesgo y el 43% con tentativa de riesgo.

La investigación intentó establecer si existe relación entre la resiliencia y el riesgo suicida en adolescentes en estado de abandono de una casa hogar en Chiclayo. Se determinó que existe relación entre ambas variables, lo cual indica que a mayor resiliencia menor riesgo suicida.

Por otro lado se determinó que existe relación entre los factores de moralidad, humor e iniciativa lo que se explicaría que a mayor nivel de cada uno de estos factores de resiliencia, menor riesgo suicida.

Respecto a los factores insight, independencia, interacción y creatividad, se encontró que no existe relación entre estas variables y riesgo suicida, lo que significa que para esta población en estudio, no se pueden considerar a estos factores como protectores de las adolescentes en relación al riesgo suicida.

REFERENCIAS

- Aponte, R. (2004). Conducta resiliente entre adolescentes del Hogar de la Niña y adolescentes San José de la provincia de Trujillo. Talleres de Capacidad de Superación. Universidad César Vallejo, La Libertad - Perú.
- Aranzábal, M. (2004). Relación entre personalidad, depresión y riesgo suicida en jóvenes de 16 a 20 años, trabajadoras del hogar de la ciudad de Cuzco (Tesis de magíster en Psicología). Universidad de Chiclayo, Lambayeque, Perú.
- Casullo, M. (1998). Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica. Buenos Aires: Paidós.
- Del Águila, M. (2003). Niveles de resiliencia en adolescentes según género y nivel socioeconómico (Tesis de magíster en Psicología). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Fernández, G. y Febre, R. (2006). Resiliencia, ética y prevención. Buenos Aires: Gabas.
- Fonseca, I. y Siesquén, T. (2007). Resiliencia y riesgo suicida en alumnos de la institución educativa nacional secundaria Mariano Melgar Valdivieso del distrito de José Leonardo Ortiz - Chiclayo

- (Tesis de licenciatura en Psicología). Universidad Señor de Sipán, Lambayeque, Perú.
- Iturregui, J., Morales, G. y Rojas, M. (2001). Grito de ayuda o salida rápida: Vivencias de adolescentes con intento de suicidio Hospital Regional Docente "Las Mercedes" - Chiclayo (Tesis de Licenciatura en Enfermería). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque, Perú.
- Krauskopf, D. (1994). Adolescencia y educación (2ª ed.). Costa Rica: EUNED. Recuperado de <http://www.es.scribd.com/doc/.../D-Krauskopf-Concepto-de-juventud-2004>.
- Krauskopf, D. (2000). Participación social y desarrollo en la adolescencia (2ª ed.). Costa Rica: UNFPA.
- Novella Coquis, A. (2002). Incremento de la resiliencia luego de la aplicación de un programa de psicoterapia breve en madres adolescentes (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM, Lima Perú.
- Organización Mundial de la Salud (2006). Prevención del suicidio, un instrumento para profesionales de los medios de comunicación. Ginebra. Recuperado de http://www.who.it/mental_health/media/media_spanish.pdf
- Panez, R., Silva, G. y Silva, M. (2000). Resiliencia en el ande: Un modelo para promoverla en los niños. Perú: P & S Ediciones.
- Peñaherrera, E. (1998). Comportamiento de riesgo adolescente: Una aproximación psicosocial. Revista de Psicología de la PUCP, 14(2), 265 – 293.
- Pérez, S. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. Rev Cubana Med Gen Integr., 15(2), 196-217. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol15_2_99/mgi13299.pdf
- Pérez, S. y Reytor, F. (1997). El suicidio y su atención por el médico de familia. Rev. Cubana Med. Gener. Integr., 11(4), 317-26. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com>
- Prado, R. y Del Águila, M. (2000). Estructura y funcionamiento familiar en adolescentes resilientes y no resilientes. Lima, Perú: Universidad Federico Villareal.
- Ramos, H. (2002). Evaluación de los factores de riesgo suicida en pacientes con intento de suicidio, Hospital Docente "Las Mercedes" – Chiclayo (Tesis para optar el grado de médico cirujano [sic]). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú.
- Reyes, G. y Torres N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. Rev Cubana Med Gen Integr., 17(5), 452-60. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol17_5_01/MGI08501.htm
- Ruiz, A. (2009). La relación entre el intento suicida y la conducta antisocial en una muestra de estudiantes en nivel medio y medio superior de la ciudad de México (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. Recuperado de http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/tesis/tesis_alenka.pdf
- Silva, G. (1999). Resiliencia y violencia política en niños. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Lanús.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity. Washington, D.C. USA: Villard Books. Recuperado de <http://www.amazon.com/The-Resilient-Self-Survivors-adversity/dp/0812991761>

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 14 de marzo de 2013

EL GÉNERO, TIEMPO DE SERVICIO Y LA DEPENDENCIA LABORAL COMO GESTORES DEL CLIMA LABORAL EN LOS TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Gender, serving time y laboral dependence as agents for working environment in administrative workers in a private university from Lima Metropolitana

Mirtha Fanny Ruiz Villar*

Resumen

Se diseñó la investigación con el objetivo de identificar las características del clima laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana y establecer si existe una relación significativa entre género, tiempo de servicio y dependencia laboral. Se obtuvo una muestra de 170 personas, de las cuales 94 eran varones y 76 mujeres, elegida de manera no probabilística e intencional. Se les aplicó la escala de Clima Laboral de Sonia Palma Carrillo (CL-SPC). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas respecto al clima laboral y dimensiones según el género, siendo las mujeres quienes presentaron los promedios más altos en sus percepciones de clima laboral en relación a los varones, pero no se han hallado diferencias estadísticamente significativas respecto al clima laboral y tiempo de servicio, y clima laboral y dependencia administrativa.

Palabras clave: género, tiempo de servicio, dependencia laboral, clima laboral

Abstract

An investigation was designed with the objective of identifying the characteristics of the working environment of a private university in Lima city and to establish if there is a significant correlation between gender, time of service and laboral dependency. Was presented from a sample of 170 people from witch 94 were men and 79 women elected in a non-probabilistic and intentional. It was applied a working environment scale from Sonia Palma (CL-SPC). It was found statistics significant differences in respect to the working environment and dimensions between genders. The women presented higher averages in their perception of Working Environment in compare to men. There was no difference statically any difference between working environment and time serving and working environment and administrative dependence. In general terms there was a medium level in relationship to global perception of the environment.

Keywords: Gender, time serving, laboral dependence, working environment, organizational culture

* El presente artículo está basado en la tesis de Maestría en Administración de la Educación de la autora, sustentada el 25 de Junio del 2007 en la Universidad de Lima.

* Magíster en Administración de la Educación por la Universidad de Lima, Perú. Egresada del Programa de Maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Psicoterapeuta. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ, Lima, Perú. mirtharuiz.psicologa@gmail.com

La situación actual en el mundo está caracterizada principalmente por cambios acelerados en el entorno de las organizaciones, originados en su macro ambiente por la globalización y la tecnología, como son: la competitividad de la demanda, la búsqueda de excelencia y calidad en todos sus niveles y servicios. Esto exige, a las organizaciones sin fines de lucro y empresas, un mayor esfuerzo por responder de manera rápida a estos cambios. La universidad, como organización sin fines de lucro o empresa educativa, tiene el fin de desarrollar el potencial humano que responda a los retos de estos fenómenos mundiales, así como de la sociedad peruana de una manera eficaz y eficiente. Esta tarea la realiza formando líderes con valores y principios éticos, poniendo el conocimiento y la cultura al servicio de la sociedad. Por otro lado, la universidad debe responder a la coyuntura de su sector o mercado en el que se desenvuelve, cuyos componentes son: la creciente demanda, el fácil acceso, la modernización tecnológica, el creciente número de empresas educativas a nivel superior, entre otros.

El presente trabajo de investigación pretende analizar los efectos del género, tiempo de servicio y la dependencia laboral sobre el clima laboral en el personal administrativo de una Universidad Privada de Lima Metropolitana. Específicamente Palma (2000) indica que “el medio laboral debe favorecer el desarrollo personal y profesional contingente a la tarea, y con perspectiva de futuro” (p. 6), permitiendo de este modo la autorrealización. El clima organizacional y/o laboral se refiere al ambiente de trabajo que existe en un área, sección, departamento, tipo de liderazgo, dirección y puede ser diferente a pesar de ser la misma empresa. Es dinámico porque se ve afectado por casi todo lo que ocurre en la empresa. Al relacionar el clima y la cultura organizacional, Pumpin (1988, citado por Gan y Berbel, 2007) refiere que la cultura de la organización determina el clima laboral de una organización. Él señala que la cultura organizacional “es el conjunto de normas, valores y formas de pensar que caracterizan la actividad de la empresa en el día a día; es el enfoque y forma de abordar incidencias e imprevistos, así como la solución de problemas y de conflictos” (p. 180). Poole (1985, citado por Gan y Berbel, 2007) ya había afirmado lo dicho por Pumpin, que la cultura organizacional es el “conglomerado de actitudes y conductas que caracterizan la vida en la organización; se origina y desarrolla en las interacciones entre los

individuos y el entorno de la organización” (p. 180). Resumiendo decimos que la cultura organizacional se focaliza en factores internos y externos, permanece más en el tiempo, es más estable, mientras que el clima es menos permanente y modificable en función de cambios económicos, políticas de crecimiento, recesión e incentivos, entre otros. Por lo mencionado, conceptualizamos el clima laboral como una serie de cualidades, atributos o propiedades que no son permanentes sino relativamente permanentes de un ambiente de trabajo que son apreciadas, percibidas, o experimentadas por los miembros que componen el sistema organizacional o empresarial y afectan la conducta. El comportamiento del trabajador no solo es el resultado de los factores organizacionales sino también de sus percepciones.

Goncalvez (citado por Marchant, 2006) señala que el clima laboral se constituye en una herramienta importante para el desarrollo de la organización porque permite obtener una retroalimentación sobre las reacciones y valoraciones de los miembros en relación a las variables organizacionales, conocimiento de las condiciones laborales y mecanismos de comunicación, teniendo, de esta manera, una visión integral de la organización. Además refiere que permite introducir los cambios planificados referentes a las dificultades que se puedan presentar, elaborar acciones que faciliten el desarrollo de la organización, planificar y ejecutar los cambios en el entorno organizado, en los procesos internos, en los programas motivacionales, en la gestión del desempeño, en el estilo de dirección, en mejoras de los programas de comunicación sea interna y externa, en la tecnología de los procesos productivos y sistemas de retribuciones sean incentivos, sueldos, entre otros.

Los enfoques en los que se sustenta el clima laboral son: dimensional y tipológico. Las dimensiones son las características medibles e influyen en el comportamiento de las personas. Berman (citado por Dorta, 2013) menciona los siguientes elementos: disposición al cambio en la cultura total, capacidad para resolver problemas, apertura para discusiones y críticas acerca de la situación interna de la institución, relaciones y mecanismos que permiten a la institución aprender y crecer a través de éxitos y fracasos, compromiso de todo el personal en la toma de decisiones innovadoras, planificación sistemática, liderazgo, posesión de recursos adecuados. Y el enfoque

tipológico se refiere a la integración de los microclimas en un macroclima global. Litwin y Stringer (citados por Peiró y Prieto, 1996) resaltan nueve dimensiones en el diagnóstico de clima laboral: estructura, responsabilidad, recompensa, desafío, relaciones, cooperación, estándares, conflictos e identidad. Moussari (1993), asimismo, señala factores referidos al estilo de supervisión, las características de la tarea, la relación desempeño – recompensa, la relación entre compañeros de trabajo, la competencia del trabajador, la política de toma de decisiones, el ambiente físico y la presión de producción. Además menciona las dimensiones de: liderazgo, comunicaciones, toma de decisiones, estructura organizacional, reconocimiento, autonomía y relaciones humanas, como los principales que afectan el clima de la organización.

Para mejorar el clima laboral es muy importante elaborar un diagnóstico que evalúe las percepciones que tienen los individuos respecto a estas dimensiones. Para esto se requiere identificar y elegir los instrumentos adecuados que permitan la medición de las dimensiones del clima laboral pero que esté de acuerdo con la realidad organizacional, y las características de la población trabajadora, de tal manera que se llegue a un diagnóstico objetivo del clima organizacional. Según Brunet (1987) “para evaluar el clima de una organización es indispensable asegurar que el instrumento de medición comprenda por lo menos cuatro dimensiones: autonomía individual, grado de estructura que impone el puesto, tipo de recompensa, consideración, agradecimiento y apoyo” (p. 39). Existen diversos tipos de cuestionarios para medir el clima laboral. Entre ellos tenemos, el Cuestionario de actitudes hacia la supervisión y apoyo recibido por el jefe, una dimensión del clima laboral (citado en Gan y Berbel, 2007); el de Pritchard y Karasick (citados por Dessler y Varela, 2004); también de Litwin y Stringer (citados por Peiró y Prieto, 1996); el de Halpin y Crofts (citados por Dessler y Varela, 2004). Moos (1987) ha elaborado un instrumento denominado Escala del Ambiente Laboral (WES). Para los efectos del presente estudio, se tomará en cuenta la Escala de Clima Laboral CL–SPC, elaborado por Palma (1999), por ser el que mejor se adapta a nuestro estudio de investigación.

Es importante estudiar el clima laboral en la universidad debido al impacto que ejerce sobre el desarrollo de la sociedad y sostenibilidad del país. Esto

motiva a un cambio de actitud frente a la educación superior universitaria visualizándola como una empresa educativa constituida por docentes, alumnos y personal administrativo, que requiere de una administración estratégica dirigida por profesionales expertos que, partiendo por una planificación estratégica (basada en un diagnóstico real con metas, objetivos definidos y precisos, y evaluación de los procesos) debe gestionar en forma eficaz, eficiente y responsable los recursos humanos, materiales y equipos (insumos y todas aquellas herramientas que benefician el trabajo de la empresa) y financieros (capital social o personal, utilidades). Para su implementación requiere de una gestión administrativa y académica en donde exista un apoyo mutuo en un clima organizacional de calidad y bienestar. El presente estudio se enfoca de manera particular en el personal administrativo.

Dalton (1989) define al personal administrativo como aquellas personas que laboran en las áreas de apoyo institucional, académico y administrativo de una organización, incluyendo al personal técnico y de servicio. El personal administrativo debe lograr los objetivos definidos en su institución de manera consistente y a la vez mantenerse apto, comprometido y motivado. Para lo cual es importante desarrollar y explicar el desempeño de la tarea, es decir, la calidad y cantidad de trabajo producido o los servicios proporcionados por la unidad de trabajo como un todo. De este modo se puede lograr la satisfacción laboral, es decir, conocer cómo se sienten las personas con su trabajo y en el escenario de trabajo.

Román y Pablos (2009) señalan que no sirve de mucho que en una empresa existan buenas instalaciones, el mejor equipo, la mejor ubicación, si todo eso no va acompañado del elemento humano necesario para dirigir las actividades, o sea, que la administración es importante para alcanzar objetivos de la organización, tanto en las pequeñas como en las grandes empresas. (p. 1)

Al referirnos a las funciones del personal administrativo en la universidad, la Ley General de Educación N° 28044, art. 62, refiere que dicho personal:

...coopera para la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje. Se desempeña en las diferentes

instancias de gestión institucional, local, regional y nacional, en funciones de apoyo a la gestión educativa. Ejerce funciones de carácter profesional, técnico y auxiliar. Participa en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Le corresponde: a) Formación especializada para el ejercicio del cargo. b) Remuneración adecuada a su responsabilidad. c) Inclusión en la carrera pública correspondiente. (Ministerio de Educación, s.f.)

Para elaborar una evaluación y diagnóstico del clima laboral es importante la participación del personal y hacerlo de manera continua para tomar las medidas correctivas de manera rápida. Un clima organizacional estable es una inversión a largo plazo, los directivos en las organizaciones educativas deben percatarse que el personal forma parte del activo de la empresa y como tal deben valorarlo y prestarle la debida atención. La rigidez y presiones pueden causar logros al corto plazo, sin embargo, los resultados no serán sostenibles en el tiempo. Si queremos cambiar el clima laboral es necesario desarrollar las capacidades de innovación, adaptación, sentido de identidad, perspectiva exacta del medio ambiente e integración de los participantes.

Existen trabajos de investigación sobre clima organizacional/laboral realizados a nivel internacional como el de MacDonald (2004), Cuitiño y Rodríguez (2003), López (2003), Carvajal (2000) y, a nivel nacional tenemos el de Sánchez (2005), Hernández (2005), Villavicencio (2003), Pulido (2003), Ramírez (2002) y finalmente el de Palma (2000), quien elaboró y estandarizó el Inventario CL-SPC. Entre las conclusiones que se mencionan se encuentra, que en las universidades existe correlación entre la gestión universitaria, el clima y el comportamiento organizacional. Los niveles encontrados son aceptables, pero no resultan los más propicios para una gestión eficaz. Sin embargo, el clima se ve fortalecido por una percepción favorable en la motivación generando consecuencias favorables para las universidades en estudio. La recomendación principal es optimizar la gestión universitaria con una debida orientación hacia las metas, atendiendo las fortalezas del grupo y de la institución desarrollando un programa de intervención integral hacia el recurso humano a partir del replanteamiento de un diseño administrativo y funcional del recurso humano.

En el presente trabajo el problema planteado fue: ¿Cuáles son las características del clima laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana? Y los problemas específicos: ¿Cuáles son las diferencias en la percepción del clima laboral según el género, tiempo de servicio, dependencia laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana?

OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar las características del clima laboral de los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

1. Conocer las diferencias significativas en la percepción del clima laboral según género en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.
2. Conocer las diferencias significativas en la percepción del clima laboral según tiempo de servicio en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.
3. Conocer las diferencias significativas en la percepción del clima laboral según dependencia laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.

HIPÓTESIS

Hipótesis general

Existen diferencias significativas en la percepción del clima laboral según género, tiempo de servicio y dependencia laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas

- H1. Existen diferencias significativas en la percepción del clima laboral según el género, en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.

- H2. Existen diferencias significativas en la percepción del clima laboral, según el tiempo de servicios, en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.
- H3. Existen diferencias significativas en la percepción del clima laboral, según la dependencia laboral, en los trabajadores administrativos de una universidad privada de la ciudad de Lima Metropolitana.

Las variables independientes son: género de los trabajadores, entendida como categoría taxonómica, el género masculino y femenino. El tiempo de servicio de los trabajadores: permanencia laboral de la persona en la organización. Los rangos considerados fueron: 1-5, 6-10 y más de 10 años. La dependencia laboral de los trabajadores administrativos: oficinas encargadas de la gestión administrativa.

La variable dependiente es el clima laboral definida como:

la percepción del trabajador con respecto a su ambiente laboral y en función a aspectos vinculados como posibilidades de realización personal, involucramiento con la tarea asignada, supervisión que recibe, acceso a la información relacionada con su trabajo en coordinación con sus demás compañeros y condiciones laborales que facilitan su tarea. (Palma, 1999, p. 6)

Se han considerado las siguientes variables intervinientes: a. Condiciones laborales de los

trabajadores: estable y contratado. b. Dependencia: personal administrativo y de facultades. c. Infraestructura: condiciones físicas en las que laboran. d. Niveles jerárquicos: empleados y funcionarios. e. Niveles remunerativos: dado por la escala salarial.

MÉTODO

El diseño es observacional porque mide la variable clima laboral, sin manipular variables; descriptivo, porque analiza el clima laboral en el personal administrativo de una entidad universitaria y las diferencias estadísticas entre las variables consideradas en las hipótesis planteadas; finalmente es transversal porque se recolectarán los datos en un momento único (Caballero, 2003).

Participantes

De una población de 295 trabajadores administrativos nombrados y contratados de diversas facultades (ver tabla 1), se obtuvo una muestra de 170 personas, de los cuales 94 eran varones y 76 mujeres (ver tabla 2), elegidos de manera no probabilística e intencionada de las Facultades de Arquitectura, Biología, Ciencias Económicas (CCEE), Ingeniería (Civil, Electrónica, Industrial e Informática), Medicina, Psicología, Traducción y Biología. También de la Biblioteca Central (Bib. Central) y el Edificio Administrativo (Edif. Adm.). De acuerdo a la tabla 3, la distribución de los participantes por tiempo de servicio fue, de 1 a 5 años, 21.8%; de 6 a 10 años, 22.4%, y más de 10 años, el 55.9%. La distribución según dependencia laboral es como sigue: facultades constituye el 52.9% y administrativos el 47.1% (tabla 4).

Tabla 1
Tamaño muestral por dependencia laboral

Dependencia	Masculino				Femenino				Total			
	Nombrado		Contratado		Nombrado		Contratado		Total		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Bib. Central	16	22.2%	18	26.1%	26	26.8%	10	17.5%	70	23.7%	40	23.5%
Edif. Adm.	16	22.2%	18	26.1%	26	26.8%	10	17.5%	70	23.7%	40	23.5%
Biología	1	1.4%	2	2.9%	4	4.1%	1	1.8%	8	2.7%	5	2.9%
Arquitectura	7	9.7%	4	5.8%	8	8.2%	1	1.8%	20	6.8%	12	7.1%
CC.EE	8	11.1%	5	7.2%	9	9.3%	8	14.0%	30	10.2%	17	10.0%
Ingeniería	15	20.8%	11	15.9%	12	12.4%	14	24.6%	52	17.6%	30	17.6%
Medicina	3	4.2%	5	7.2%	5	5.2%	7	12.3%	20	6.8%	12	7.1%
Psicología	3	4.2%	3	4.3%	3	3.1%	2	3.5%	11	3.7%	6	3.5%
Traducción	3	4.2%	3	4.3%	4	4.1%	4	7.0%	14	4.7%	8	4.7%
Total	72	1	69	1	97	1	57	1	295	1	170	1

Tabla 2
Distribución de los participantes según género.

Dependencia	Masculino		Femenino		Total	
	N	%	N	%	n	%
Bib. Central	27	67.50	13	32.50	40	23.53%
Edif. Adm.	22	55.00	18	45.00	40	23.53%
Biología	2	40.00	3	60.00	5	2.94%
Arquitectura	7	58.33	5	41.67	12	7.06%
CC.EE	7	41.18	10	58.82	17	10.00%
Ingeniería	17	56.67	13	43.33	30	17.65%
Medicina	5	41.67	7	58.33	12	7.06%
Psicología	3	50.00	3	50.00	6	3.53%
Traducción	4	50.00	4	50.00	8	4.71%
Total	94	55.30	76	44.70	170	100.00%

Tabla 3
Distribución de los participantes según tiempo de servicio.

Tiempo de Servicio	Total	
	n	%
1 a 5	37	21.8%
6 a 10	38	22.4%
Más de 10	95	55.9%
Total	170	100%

Tabla 4
Distribución de los participantes
según dependencia laboral

Dependencia Laboral	Total	
	N	%
Facultades	90	52.90
Administrativos	80	47.10
Total	170	100.00

Materiales y procedimiento

El instrumento utilizado fue la Escala de Clima Laboral (CL – SPC) de Palma (1999). Con los métodos de Alfa de Cronbach y Split Half de Guttman se estimó la confiabilidad, evidenciando correlaciones de 0.97 y 0.90 respectivamente. Esto permite observar una alta consistencia interna de los datos y afirmar que el instrumento es confiable. Contiene 50 ítems y mide las siguientes dimensiones: realización personal, involucramiento laboral, supervisión, comunicación y condiciones laborales. La aplicación se realizó en el año 1999 y fue grupal. Este tuvo una duración entre 15 a 30 minutos. La puntuación otorgada fue de 1 a 5 puntos. Cada dimensión obtiene un puntaje de 50 y un total de 250. Los materiales utilizados fueron: manual, cuadernillo disquete con la clave. En el procesamiento y análisis de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 4. Para comprobar las hipótesis se realizaron pruebas estadísticas “t” de Student y Anova a un nivel de significancia de 5%.

Los factores, según Palma (1999), que se determinaron en función al análisis estadístico cualitativo fueron los siguientes (citamos en extenso):

a. Autorrealización: apreciación del trabajador con respecto a las posibilidades que el medio laboral favorezca el desarrollo personal y profesional contingente a la tarea y con perspectiva de futuro. Por ejemplo, existen oportunidades de progresar en la institución, las actividades en las que se trabaja permite aprender y desarrollarse.

b. Involucramiento laboral: se refiere a la identificación con los valores organizacionales y compromiso para con el cumplimiento y desarrollo de la organización. Por ejemplo, cada empleado se considera factor clave para el éxito de la organización y los trabajadores están comprometidos con ella.

c. Supervisión: Apreciaciones de funcionalidad y significación de superiores en la supervisión dentro de la actividad laboral en tanto relación de apoyo y orientación para las tareas que forman parte de su desempeño diario. Por ejemplo, el supervisor brinda apoyo para superar los obstáculos que se presentan.

d. Comunicación: Percepción del grado de fluidez, celeridad, claridad, coherencia y precisión de la información relativa y pertinente al funcionamiento interno de la empresa como con la atención al usuario y/o clientes de la misma. Ejemplo de ítems en esta área son: se cuenta con acceso a la información necesaria para cumplir con el trabajo y la institución fomenta y promueve la comunicación interna.

e. Condiciones laborales: Reconocimiento de que la institución provee los elementos materiales, económicos y/o psicosociales necesarios para el cumplimiento de las tareas encomendadas. Por ejemplo, la remuneración es atractiva en comparación con otras organizaciones y se dispone de tecnología que facilita el trabajo. (pp. 4-6).

RESULTADOS

Con respecto a la hipótesis general, los resultados muestran que en cuanto al nivel de percepción global del clima laboral (tabla 5), se observa que el grupo en forma general se ubica en la categoría diagnóstica del nivel medio, el menor puntaje se observa en las dimensiones de realización personal, supervisión y comunicación.

Tabla 5
Nivel de percepción global del clima laboral y
dimensiones del clima laboral

Dimensiones	Media	D. Estándar	Mínimo	Máximo
Total	158.73	31.27	83	263
Realización Personal	30.03	7.50	12	48
Involucramiento Laboral	33.12	6.25	18	48
Supervisión	31.38	6.81	11	48
Comunicación	31.91	6.70	18	46
Condiciones Laborales	32.29	6.58	15	48

En la tabla 6 se observa que el mayor porcentaje de personas se ubica en la categoría media. El involucramiento laboral alcanza un puntaje más alto, es decir, el personal se identifica con los valores organizacionales asumiendo un compromiso con ellos. Por otro lado, perciben que los equipos y materiales son apropiados para la ejecución de las tareas sin embargo existe falta de claridad y facilidad en cuanto a promociones o desarrollo profesional así como pocas posibilidades de ascenso. En la dimensión comunicación los trabajadores perciben que los

niveles de comunicación entre la dirección y los demás trabajadores y entre los mismos trabajadores no son los más óptimos ocasionando problemas como desinformación y el incremento de las vías informales. En cuanto a la supervisión, no facilita la innovación y la creatividad, falta apoyo y orientación efectiva y eficiente para el desempeño diario. Para revertir la situación es importante apoyarse en el trabajo en equipo, atención a la diversidad y un liderazgo pedagógico que imprima la dinámica necesaria.

Tabla 6
Porcentaje de personas según dimensiones del clima laboral y categorías diagnósticas en la escala

Categoría diagnóstica					
Dimensión	Muy Desfavorable	Desfavorable	Media	Favorable	Muy Favorable
Realización Personal	4.1	24.1	38.9	27.6	5.3
Involucramiento Laboral	0	11.8	41.1	40	7.1
Supervisión	2.4	15.8	40.6	35.9	5.3
Comunicación	0	17.6	40.6	32.4	9.4
Condiciones Laborales	0	15.3	41.8	37	5.9

En lo referente a las hipótesis específicas detallamos a continuación:

Con respecto a la situación encontrada en el nivel de percepción global del clima laboral y género

(tabla 7), $p \leq 0.05$ indica que existen diferencias significativas. Las mujeres presentan una percepción favorable en relación a los varones.

Tabla 7
Comparación del nivel de percepción global del clima laboral y género

Género	N	Media	D. Estándar	T	P
Masculino	94	153.99	31.79		
Femenino	76	163.46	26.79	- 2.07	

En relación a las dimensiones del clima laboral según el género (véase tabla 8) se obtiene lo siguiente:

En la dimensión realización personal, se ha encontrado un $p \geq 0.05$, por lo tanto no hay diferencias significativas en la dimensión realización personal y género. Sin embargo los varones presentan un mayor promedio que las mujeres; lo cual podría significar

que estos perciben la oportunidad para el desarrollo de su potencial y ejercer su iniciativa. Mientras que las mujeres podrían percibir que no existe una correlación directa entre el compromiso que ellas muestran en el trabajo con la retribución dada por la empresa educativa en términos de oportunidades autonomía en la toma de decisiones, progreso, desarrollo personal, entre otros.

En relación al análisis de la situación encontrada en la dimensión involucramiento laboral, se ha encontrado $p \leq 0.05$, por lo tanto existen diferencias significativas. En el grupo de mujeres la media es significativamente mayor que en los varones, lo cual indica que ellas además de haber interiorizado los valores institucionales, se identifican con estos y existe un mayor compromiso en el cumplimiento y desarrollo de la organización. El sentimiento de pertenencia es un elemento importante y valioso dentro del grupo de trabajo, implica también compartir los objetivos personales con los de la organización.

En lo referente a la situación encontrada en la dimensión supervisión, se ha encontrado que $p \geq 0.05$, por lo tanto no existen diferencias significativas en la dimensión supervisión según género. Los varones presentan menor promedio que las mujeres, lo cual sugiere que ellos perciben la supervisión como insuficiente o poco consistente, poco funcional o no significativa para el mejoramiento de la tarea, probablemente se relacione también con la percepción crítica referente a la competitividad del supervisor. Mientras que las mujeres perciben que sus superiores les brindan apoyo y orientación para el desarrollo del trabajo.

En la dimensión comunicación se aprecia $p \geq 0.05$, lo cual indica que no hay diferencias significativas en dicha dimensión según género, pero las mujeres presentan mayor promedio que los varones, lo que sugiere que ellas perciben mayor fluidez, celeridad, precisión y pertinencia de la información para el adecuado desempeño de la tarea; mientras que los varones observan menos claridad en las directivas, procedimientos, estructuras, sistemas de comunicación discrepantes entre sí y poca efectividad de los mismos.

Con respecto al análisis de la situación encontrada en la dimensión condiciones laborales, encontramos que $p \geq 0.05$, lo que propone que no existen diferencias. Sin embargo las mujeres presentan ligeramente mayor promedio que los varones, lo cual señala que ellas perciben en alguna medida que la empresa les brinda, capacitación, desarrollo de carrera, herramientas o materiales para la elaboración del trabajo así como una infraestructura adecuada que le permite optimizar la realización de las tareas.

Tabla 8
Comparación de las dimensiones del clima laboral según género

Dimensión	Género	N	Media	D. Estándar	T	P
Realización Personal	M	94	30.1	7.52	0.15	0.70
	F	76	30.0	7.53		
Involucramiento Laboral	M	94	31.3	6.03	- 2.26	0.02
	F	76	33.4	5.99		
Supervisión	M	94	30.85	6.94	- 1.09	0.27
	F	76	32.0	6.62		
Comunicación	M	94	31.5	6.78	- 0.87	0.39
	F	7	32.4	6.60		
Condiciones Laborales	M	94	32.0	7.03	- 0.59	0.56
	F	76	32.6	5.99		

Con respecto al nivel de percepción global del clima laboral y tiempo de servicio (ver tabla 9) se ha encontrado $p \geq 0.05$, lo que significa que no existen

diferencias significativas en cuanto a la percepción de las dimensiones laborales y los años de trabajo en la empresa educativa.

Tabla 9
Comparación del nivel de percepción global del clima laboral según tiempo de servicio

Tiempo de Servicio	N	Media	D. Estándar	T	P
1 a 5	37	158.74	29.18		
6 a 10	38	158.66	30.89		
Más de 10	95	158.74	32.48	0.84	0.42

Haciendo un análisis de la situación encontrada en las dimensiones y percepción global respecto del tiempo de servicio (tabla 10) se observa lo siguiente:

En la dimensión realización personal $p \geq 0.05$, es decir, no existen diferencias significativas, los trabajadores con menos tiempo de servicio han presentado mayores promedios y perciben que el trabajo les permite desarrollar su potencial para alcanzar la excelencia profesional. Los resultados sugieren que a mayor tiempo de servicio se percibe cierta insatisfacción, disconformidad, no ven un mayor desarrollo en cuanto a su autonomía en la toma de decisiones relacionadas con el trabajo, no se sienten valorados dentro de la empresa. Con respecto a la dimensión involucramiento laboral $p \geq 0.05$, por lo tanto no hay diferencias significativas respecto del tiempo de servicio. Las diferencias de medias sugieren que los trabajadores con mayor tiempo de servicio han podido desarrollar el sentimiento de pertenencia, elemento valioso dentro del grupo de trabajo, se sienten más comprometidos con la empresa. En la dimensión supervisión $p \geq 0.05$, por lo tanto no hay diferencias significativas; no obstante, los trabajadores con menor tiempo de servicio han presentado mayores promedios en supervisión que los de 6 a 10 años. Lo cual puede

sugerir que los trabajadores que ingresaron a laborar en los últimos 5 años perciben que la cantidad de reglas, procedimientos, trámites, estándares de rendimiento lo pueden cumplir. Así también reconocen el apoyo, orientación y capacidad del supervisor para el mejor desempeño laboral. En la dimensión comunicación se ha encontrado $p \geq 0.05$, por lo tanto no hay diferencias significativas. Los trabajadores con un tiempo de servicio de 6 a 10 años, han presentado mayores puntajes en comunicación; y los de mayor tiempo de servicio obtienen un menor promedio en esta dimensión. Esto sugiere que los que tienen mayor tiempo de servicio perciben que los procedimientos del manejo y acceso a la información es limitada para el cumplimiento del trabajo. En la dimensión condiciones laborales respecto del tiempo de servicio se ha encontrado que $p \geq 0.05$, por lo tanto no existen diferencias significativas. Es decir, la percepción sobre las condiciones físicas, la disposición de áreas y la organización social, equipos, reconocimiento y manejo de las dificultades es adecuada y no es afectada significativamente por el tiempo de servicio. Sin embargo se observa que los trabajadores con mayor tiempo de servicio han presentado puntuaciones promedio ligeramente más altas.

Tabla 10
Comparación de las dimensiones del clima laboral según tiempo de servicio

Dimensión	Tiempo de Servicio	n	Media	D. Estándar	T	P
Realización Personal	1 a 5	37	30.6	6.77	0.31	0.74
	6 a 10	38	30.4	7.28		
	> 10	95	29.6	7.89		
Involucramiento Laboral	1 a 5	37	32.23	5.30	0.83	0.44
	6 a 10	38	32.63	6.23		
	> 10	95	33.7	6.58		
Supervisión	1 a 5	37	32.1	6.38	0.24	0.79
	6 a 10	38	31.0	6.44		
	> 10	95	31.3	7.16		
Comunicación	1 a 5	37	32.0	6.46	0.06	0.94
	6 a 10	38	32.2	6.26		
	> 10	95	31.7	7.02		
Condiciones Laborales	1 a 5	37	31.8	6.25	0.12	0.88
	6 a 10	38	32.4	6.48		
	> 10	95	32.4	6.79		

El nivel de percepción global respecto del clima laboral y dependencia laboral (tabla 11) encontrado es de $p \geq 0.05$, por lo tanto no hay diferencias significativas. En las dependencias correspondientes a facultades los promedios de clima laboral son más

altos que en las dependencias administrativas. Los sistemas de mayor tamaño son más burocráticos y con normas fuertes, y definen un clima con características específicas de bajo compromiso.

Tabla 11
Comparación de nivel de percepción global del clima laboral según dependencia laboral

Dependencia Laboral	n	Media	D. Estándar	T	P
Facultades	90	160.8	31.27	1.28	0.20
Administrativo	80	154.9	29.52		

En relación a las dimensiones del clima laboral según la dependencia laboral (véase tabla 12) se ha observado lo siguiente:

En la dimensión realización personal y dependencia laboral, se observa que $p \leq 0.05$, es decir, existen diferencias significativas. Siendo la media correspondiente a facultades las que tienen puntajes más elevados que las dependencias administrativas. Esto nos indica la presencia de otros factores como ambientes más motivadores, autoridades más cercanas que estarían involucradas en la percepción de la autorrealización individual. En la dimensión

involucramiento laboral encontramos que $p \geq 0.05$, es decir, no hay diferencias significativas. En la dimensión supervisión, $p \leq 0.05$ por lo tanto existen diferencias significativas. Es notorio que en las dependencias correspondientes a facultades los promedios de supervisión son más altas que en las dependencias administrativas. Los trabajadores perciben que sus superiores utilizan la evaluación para la mejora del trabajo, y que son pertinentes en sus observaciones. En la dimensión comunicación encontramos $p \geq 0.05$, lo que indica que no hay diferencia significativa. Sin embargo, en las dependencias correspondientes a facultades, los promedios de comunicación son ligeramente más

altos que en las dependencias administrativas. Lo cual podría sugerir que los mecanismos utilizados por los superiores en las facultades son más efectivos que en las dependencias administrativas. Mientras que la ubicación en el término medio señala la importancia de realizar una mejora en los sistemas de comunicación e interacción para asegurar un buen clima y gestión administrativa de los servicios. En lo que respecta a la dimensión condiciones laborales encontramos que $p \leq 0.05$, por tanto, podemos

concluir que hay diferencias significativas. Siendo el puntaje promedio favorable para las dependencias correspondientes a facultades y desfavorable para las dependencias administrativas. Esto podría sugerir que en las dependencias administrativas perciben menos el reconocimiento por parte de las instancias gerenciales, se percibe la existencia de una sobrecarga laboral, pocas capacitaciones, brindan atención a mayor cantidad del público, y las condiciones físicas y materiales no responden a la demanda del trabajo.

Tabla 12
Comparación de las dimensiones del clima laboral según dependencia laboral

Dimensión	Dependencia Laboral	n	Media	D. Estándar	T	P
Realización Personal	Facultades	90	30.0	7.52	5.47	0.000
	Administrativo	80	24.2	6.12		
Involucramiento Laboral	Facultades	90	33.1	6.25	2.01	0.05
	Administrativo	80	31.2	6.01		
Supervisión	Facultades	90	31.38	6.81	3.43	0.0008
	Administrativo	80	28.2	5.25		
Comunicación	Facultades	90	31.9	6.69	1.48	0.14
	Administrativo	80	30.5	5.42		
Condiciones Laborales	Facultades	90	32.3	6.58	2.99	0.0032
	Administrativo	80	29.5	5.48		

DISCUSIÓN

Las diferencias significativas encontradas en el nivel de percepción global del clima laboral y género señalan que las mujeres presentan una percepción global favorable en relación a los varones -de por sí el tema es controversial porque la mayoría de autores coinciden que existen pocas diferencias-, tal como señala Robbins (2004), quien encontró que las mujeres son más comunicativas, interactúan mejor con su medio laboral, tienen mayor compromiso con los valores de la empresa y están más dispuestas al cumplimiento y desarrollo de las metas. De igual manera los resultados se relacionan con los hallazgos de Frías Díaz (2003), quien concluye que las mujeres presentan una percepción con tendencia favorable hacia la subescala presión que mide tolerancia a las exigencias, por lo tanto la percepción del clima organizacional les resulta ser más favorable.

Con respecto al nivel de percepción global del clima laboral y tiempo de servicio, se ha encontrado

que los trabajadores con menos tiempo de servicio y los de mayor de diez años, han presentado mayores promedios en el clima laboral. Estos resultados pueden corroborarse en el trabajo de Palma (2000), quien afirma que niveles medios de clima laboral están a favor de trabajadores con más de 5 años de servicio.

En relación al clima laboral y dependencia laboral, se ha encontrado que el personal de las facultades obtiene los promedios más altos en clima que el personal de las dependencias administrativas. Esto podría corroborar lo mencionado por Litwin y Stringer (1968) sobre la presencia de una correlación moderada con una consistencia significativa entre el tamaño y algunas dimensiones del clima como el conflicto interpersonal, innovación, sinceridad y comunicación. Se menciona que los sistemas de mayor tamaño son más burocráticos y con normas fuertes.

En relación al nivel de percepción global del clima laboral, los trabajadores se ubican en la categoría

diagnóstica de nivel medio, considerando la presencia de diferencias en las dimensiones, lo cual confirma las diferencias significativas encontradas por Cuitiño y Rodríguez (2003).

A partir de los resultados encontrados sería importante implementar programas que permitan optimizar el clima laboral y el desarrollo personal del trabajador. Finalmente es importante elaborar algunas propuestas que pueden servir para futuros trabajos en el campo de la investigación en clima laboral en ambientes educativos. Se sugiere en primer lugar, tomar en cuenta la muestra del presente estudio correlacionándola con otras variables como gestión, liderazgo, satisfacción laboral, inteligencia emocional, autoestima y resentimiento, personalidad, locus de control, estilo de afrontamiento, pensamientos distorsionados, entre otros. Finalmente se propone realizar investigaciones similares en las diferentes regiones del Perú, así podríamos observar si las categorías diagnósticas de clima laboral tienen relación alguna con su entorno, influencia idiosincrática o creencias de cada región.

REFERENCIAS

- Brunet, L. (1987). El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias. México, D.F.: Trillas.
- Caballero, A. (2003). Metodología de la investigación científica. Perú: UDEGRAFT. S. A.
- Carvajal, G. (2000). Importancia de la cultura y clima organizacional como factores determinantes en la eficacia del personal civil en el contexto militar (Tesis de Licenciatura). Universidad de Santa María - Caracas.
- Cuitiño, R. y Rodríguez, L. (2003). Análisis de clima organizacional en el Hospital Base de Puerto Mont (Tesis de Licenciatura). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Dalton, E. (1989). Administración de personal. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dessler, G. y Varela, R. (2004). Administración de recursos humanos: enfoque latinoamericano. México: Pearson Educación.
- Dorta Quintana, A. (7 de enero de 2013). Definiciones y dimensiones del clima organizacional. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://centrodedesarrollogerencial.blogspot.com/2013/01/definiciones-y-dimensiones-del-clima.html>
- Frías Díaz, D. (2003). Clima organizacional entre grupos de docentes secundarios de una unidad de Servicios Educativos de Lima metropolitana (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Gan, F. y Berbel, G. (2007). Manual de recursos humanos. Barcelona: Editorial UOC.
- Hernández, L. (2005). Inteligencia emocional y clima laboral en profesionales de un establecimiento de Salud Tipo Jerarquizado de Lima (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Litwin, G. H. & Stringer, R. A. (1968). Motivation and organizational climate. Boston: Harvard Business School Press.
- López, C. (2003). Análisis de clima organizacional aplicado al Hospital de Victoria (Tesis de Licenciatura). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Mac Donald, E. (2004). Análisis del clima organizacional de servicios intensivos del Hospital Instituto de Neurocirugía Dr. Asenjo, Región Metropolitana (Tesis de Licenciatura). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Marchant, L. (2006). Actualizaciones para el management y el desarrollo organizacional. Argentina: Universidad de Viña del Mar.
- Moos, R. (1987). Escala de Clima Social. Madrid, España: Tea Ediciones S.A.
- Moussari, F. (1993). Explaining psychological climate: Is perceptual agreement necessary? The Journal of Social Psychology, 130(2), 239 – 248.
- Palma, S. (1999). Escala Clima Laboral CL – SPC. Perú: Editora & Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L.
- Palma, S. (2000). Motivación y clima laboral en personal de entidades universitarias. Revista de Investigación en Psicología (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú), 3(1), 11-21.
- Peiró, J. y Prieto, F. (1996). Tratado de psicología del trabajo. Madrid: Síntesis S. A.
- Pulido, C. (2003). Clima organizacional. Lima: Editorial Facultad de Psicología UNMSM.

- Ramírez, R. (2002). Implicancias de la gestión administrativa en el clima organizacional de BA y propuesta de un plan operativo para su cambio (Tesis de Maestría). Universidad de Lima, Perú.
- Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional. México: PEARSON, Prentice Hall.
- Román L. y Pablos G. (2009). La Organización. Como función de la administración. Contribuciones a la Economía. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2009a/>
- Ruiz, M. (2007). El género, tiempo de servicio y la dependencia laboral como gestora del clima laboral en los trabajadores administrativos de una universidad privada de Lima Metropolitana (Tesis de Maestría). Universidad de Lima, Perú.
- Sánchez, J. (2005). Influencia de la gestión universitaria en el clima organizacional: un estudio comparativo de tres universidades (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperada de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2005/sanchez_sj/pdf/sanchez_sj.pdf
- Villavicencio, J. L. (2003) Percepción del clima social organizacional entre un grupo de trabajadores de establecimientos de salud del Callao en función a características sociodemográficas (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 26 de setiembre de 2014

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN UN COLEGIO SECUNDARIO DE ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Una mirada desde la perspectiva psicológica

*Systematizing experiences in junior high student academic high performance:
A look from the psychological perspective*

María del Carmen Curioso Chávez*

Resumen

El presente artículo sistematiza experiencias y opiniones en relación al abordaje psicológico realizado en jóvenes con alto rendimiento académico de un colegio nacional secundario que reúne a 900 estudiantes de las diferentes regiones del Perú. Se aborda no solo la diferencia conceptual entre la sobredotación y el talento académico, sino también la manera cómo se llevó a cabo el proceso de adaptación de estos jóvenes -en un espacio académico con características de residentado-, y cómo la interculturalidad ejerce transversalmente su influencia en este proceso.

Palabras clave: talento académico, adaptación, interculturalidad

Abstract

This article explores experiences and opinions in relation to the psychological approach used in youth with high academic performance of secondary national association that brings together 900 students from different regions of Peru. It addresses not only the conceptual difference between giftedness and academic talent, but also the way they conducted the process of adaptation of these young people, in an academic space residentado-features, and how multiculturalism transversely exerts its influence in this process.

Key words: academic talent, adaptation, multiculturalism.

* Psicóloga. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ. Ha sido Coordinadora del Programa de Salud Mental y Desarrollo Adolescente en el C.S. Acobamba-Huancavelica y miembro del cuerpo de psicólogos del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú. Actualmente es docente de la UNIFÉ y consultora de proyectos. maria.curioso@hotmail.com

En el año 2010, en el Perú se dio inicio a un proyecto sin igual a nivel nacional, la creación de un colegio, denominado Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, que alberga adolescentes que ocupan los primeros puestos de instituciones educativas estatales de las diferentes regiones de nuestro país. El colegio aludido, al mismo tiempo de congrega a adolescentes de ambos géneros en un mismo espacio educativo, cuenta además con residencia estudiantil.

Tomando de referencia comparativa a Costa Rica, país que cuenta con colegios científicos en cada una de sus nueve regiones para los alumnos destacados de los últimos dos años de secundaria, observamos que mantiene a sus estudiantes instalados sin residencia- en el campus de sus universidades nacionales regionales, que por convenio proveen de laboratorios, bibliotecas, aulas y profesores (Trahtemberg, 2011), característica que lo equidista de la realidad del colegio peruano de alto rendimiento en mención.

Pese a lo magnífico que pareciera ser este proyecto peruano, existen personalidades que cuestionan su existencia y permanencia en el tiempo. Es el caso del especialista en temas educativos, León Trahtemberg, quien considera que el estado peruano está destinando demasiado dinero para pocos alumnos, invirtiendo 36 mil soles anuales por estudiante (Laura Salazar, 2011). En respuesta a esta afirmación, Laura Salazar, refiere a Marilú Martens -ex directora del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú-, quien destaca que no se puede hablar de un costo elevado por estudiante cuando el beneficio es potenciar la capacidad y habilidades de quienes forjarán un futuro para el país.

Esta institución pública, que congrega a los estudiantes peruanos más talentosos desde segundo grado de educación secundaria, es constituida como un foco de la nueva educación, en el que convergen todas las instituciones educativas públicas, de tal manera que éstas, a su vez, son centro de sus respectivas zonas de influencia, generando un círculo virtuoso de calidad que busca devolver a la educación pública el liderazgo que le corresponde en la educación de calidad con equidad para todos los peruanos (Resolución Suprema N°034.2009)

RAZONES PARA JUSTIFICAR ESTE PROYECTO EDUCATIVO

En el año 2010, el Ministerio de Educación del Perú, dio a conocer los resultados que obtuvo nuestro país en la evaluación de la prueba Programme for International Student Assessment -PISA- que en español se traduce como Programa de Evaluación Internacional para Estudiantes, que diseña la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (Trahtemberg, 2010). De esta manera, en la evaluación realizada el año 2009, el Perú se ubicaba en el puesto 63 de 65 países que participaron en la prueba (OCDE, 2010). En el año 2013, el Perú ha descendido dos lugares en el ranking mundial, encontrándose en el último puesto entre los 65 países participantes evaluados en competencias de comprensión lectora, matemáticas y ciencias (Contreras, 2013). Estos resultados hacen cuestionar a los peruanos, acerca de lo que se está haciendo por mejorar la educación en el país.

Datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática en el último informe técnico trimestral del año 2013, señalan que el Estado peruano registró un crecimiento en sus gastos hacia el nivel educación que hasta el año 2012 alcanzaba el 4,0% del PBI nacional. Para el 2013 alcanzó el 6,3% del PBI; sin embargo, este incremento incluye además otros servicios gubernamentales, tales como: el sector defensa, el congreso, el ministerio público, entre otros. (INEI, 2013), Efectivamente el agregado terminó siendo positivo para el sector educación, mas no exclusivo, considerando además que es bajo comparado a otros países de Sudamérica, donde esta inversión resulta ser la prioridad en su gestión.

Además, se puede apreciar hoy en día que en el Perú aún existen regiones que cuentan con colegios cuyos servicios e infraestructura no han alcanzado un desarrollo óptimo. Aunque la inversión económica peruana para el área de educación busque mejorar el ambiente educativo y los índices de analfabetismo, estos intentos aún terminan siendo insuficientes.

Ahora bien, según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2010), “el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP) nace porque el Perú necesita contar con líderes representativos en cada región del país que sirvan como referente, en su proceso

de formación escolar, a sus pares en su localidad” (p. 4).

El objetivo del presente artículo, por lo tanto, es sumar esfuerzos a la labor de los profesionales en psicología en la educación peruana. Plasmar las experiencias obtenidas en un colegio con características de alto rendimiento académico, brindará a los profesionales la oportunidad de observar, reflexionar, juzgar y perfeccionar la labor en beneficio de los estudiantes peruanos.

Este artículo es comentado desde la experiencia de la autora, una de las profesionales de alrededor de quince especialistas- que conformaron el cuerpo de psicólogos del colegio mencionado, durante sus primeros dos años de gestión.

SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

El término sostenibilidad significa encontrar soluciones que mejoren la calidad de vida de las personas, teniendo en consideración el ambiente en el que habitan y evitando generar problemas para el futuro u otras partes del mundo (Martínez, 2010). Este concepto es una invitación a repensar cómo las personas debemos organizar nuestras vidas y nuestro trabajo.

Educar para la sostenibilidad significa, según Martínez, definir un proyecto educativo que establezca estilos de aprendizaje, de toma de decisiones, de relación entre las personas y pueda definir la cultura organizacional de acuerdo a los valores de la escuela. De esta manera se busca que quienes aprenden tengan una mejor disposición a contribuir con su conocimiento, tomen conciencia del desarrollo de sus habilidades y aprendan a pensar y actuar de forma que tenga sentido para su vida, su formación y la de su entorno.

El desarrollo de un proyecto educativo diferente, que busque mejorar la calidad de vida de las personas, debe ser el propósito de la educación peruana. Para ello es necesaria la revisión y reflexión de la Ley General de Educación, que en las particularidades de este tema, señala en su artículo 4° lo siguiente:

El Proyecto Educativo Nacional es el marco estratégico para la formulación de las políticas,

los planes, programas y proyectos educativos nacionales, regionales y locales, así como de los proyectos y planes de instituciones educativas, los cuales se diseñan y articulan para aportar al logro efectivo de sus objetivos estratégicos y resultados, poniendo en práctica las políticas allí planteadas en el contexto de cada realidad. Es evaluado anualmente en función del avance en el logro de sus objetivos y resultados en el ámbito nacional y regional. El producto de esa evaluación debe utilizarse para corregir y mejorar, de manera efectiva y oportuna, las políticas, los planes, programas y proyectos mencionados (Decreto Supremo N°011-2012-ED).

Lo señalado ratifica que las políticas en educación deben ser evaluadas y replanteadas de manera continua para corregir y mejorar los planes, programas o proyectos educativos puestos en práctica. El proyecto educativo del Colegio Mayor, surge de este tipo de evaluaciones; el objetivo es brindar una educación de calidad a estudiantes sobresalientes académicamente de las instituciones educativas públicas de las diferentes regiones del Perú.

ANTECEDENTES EN CONSIDERACIÓN

Los colegios científicos de Costa Rica, como ejemplo centroamericano más cercano que alberga estudiantes talentosos en un mismo espacio, tienen como misión la formación integral de sus estudiantes con énfasis en la adquisición de conocimientos y habilidades en las matemáticas, física, química, biología e informática (Trahtemberg, 2009).

En 1993, en Argentina, se contempla por primera vez la educación de los niños más destacados a través de la Ley General de Educación. Sin embargo, éstos son referidos dentro del apartado de la educación especial (Pérez Sánchez, 2006).

En el Perú, en el Colegio Mayor -colegio mixto (hombres y mujeres), pluricultural (de todas las regiones del Perú) y multilingüe (castellano, aymara, quechua e inglés)-podemos observar, que la igualdad de oportunidades está dada. Estos estudiantes se encuentran internos durante diez meses académicos, con un horario de estudio que inicia a las ocho de la mañana y culmina a las siete de la noche, alejados de su familia, amigos y pares regionales. Si bien es

cierto, esta situación los coloca en una condición de vulnerabilidad emocional -por los conflictos existenciales propios de la edad, el desarrollo de su identidad y el proceso único de adaptación por el que atraviesan- los enmarca también a ser considerados “una élite académica e intelectual sobre la base de la meritocracia” como Marilú Martens los califica (Gallegos, 2011); su esfuerzo y talento los ha hecho merecedores a ello. Bajo este sustento, el Estado peruano debería invertir aún más en educación, tal como lo hacen nuestros referentes latinoamericanos, según expresa Hugo Díaz (Gallegos, 2011): México con el 8,2% del PBI anual o Chile con el 6% exclusivo,

Como en todo proyecto, coexisten las opiniones a favor y en contra. El entonces viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú, Martín Vegas, refería que es más barato becar a estos estudiantes en el colegio privado más caro de Lima, debido a que cada estudiante cuesta al estado peruano un promedio de 12 mil dólares anuales (Gallegos, 2011). No obstante, si esto sucediera, se perdería la riqueza pluricultural y la experiencia intercultural que se puede encontrar en este colegio de población cautiva, sin mencionar la pérdida de aquella mística estudiantil sobresaliente académicamente, que se encuentra estudiando con otro par que también ha sido becado integralmente por pertenecer al primer puesto académico de un colegio de otra región, aspectos que contribuyen al propio autoconcepto del alumno y de cuyos beneficios se alimenta la comunidad escolar en relación a resultados académicos. Visión e hipótesis que podría ser verificada con mayores investigaciones sobre el particular.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Bolívar (2010) hace presente que “el objetivo de la enseñanza debe ser cualificar a los estudiantes al más alto nivel posible de sus posibilidades, donde no solo es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que se debe aprender lo que no debe permitirse ignorar” (p. 22).

En Corea, la educación es vista como parte de la cultura personal, el bienestar propio y como medio para alcanzar el éxito social, laboral y personal. Los coreanos no creen en las habilidades innatas; sin embargo, creen que las habilidades pueden ser

adquiridas con esfuerzo y disciplina persistentes (Uichol y Young-Shin, 2006).

El Ministerio de Educación del Perú, a través del Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2012, tiene por objetivo brindar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; de esta manera, se proyecta que para el 2021 hayamos tenido trece años de buena educación sin exclusiones (Salas, 2013). Bajo esta premisa, el CMSPP alberga estudiantes de las 26 regiones del Perú, brindándoles un espacio de formación selecta, donde las capacidades son puestas al límite para que la personalidad del estudiante crezca continuamente, con un modelo formativo que propone una educación con sentido en un espacio educativo que ayude a transformar el tiempo en un proceso de aprendizaje continuo, significativo, planificado y espontáneo (MINEDU, 2010, p. 4-5).

El plan curricular del CMSPP, “está sustentado en el enfoque socio-cultural, la interculturalidad, el aprendizaje autónomo, colaborativo y la convivencia democrática. Tiene como base el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular” (MINEDU, 2013, p. 11) el cual está basado en competencias y enriquecido con el marco metodológico de la Organización del Bachillerato Internacional. También refiere que en el contexto del CMSPP el estudiante profundiza sus conocimientos, según sus intereses, capacidades y habilidades, a través del aprendizaje significativo, la educación con sentido, la investigación y la implementación de proyectos de vida a nivel personal y social.

Según transmite la oficina de prensa e imagen institucional de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) del Perú, el CMSPP es un crisol de razas y culturas de la costa, sierra y selva peruana. Su creación ha tenido como objetivo que los estudiantes egresen sabiendo comprender, comunicar y emprender (PCM, 2011).

Una de las tareas más importantes, es hacer crecer y desarrollar al máximo las capacidades, habilidades y actitudes de los estudiantes, formando ciudadanos competentes para el Perú y el mundo, en un ambiente de interculturalidad y equidad e inclusión social promoviendo líderes ciudadanos competentes comprometidos con sus regiones y lugares de origen (MINEDU, 2013).

Según la PCM (2011) quienes estudian y residen en esta institución, además del gran esfuerzo cognitivo, también mantienen y compensan un esfuerzo físico y emocional constante; de esta manera, estar alejados de sus hogares ocasiona en estos jóvenes que la influencia de las amistades dentro del colegio pase a ser determinante.

Por otro lado, desde una perspectiva netamente académica, la probabilidad de que este conjunto de jóvenes que están con un grupo similar de personas con buen rendimiento, puedan compartir un mismo nivel de rendimiento, es muy alta (García, citada por Armenta, Pacheco y Pineda, 2008).

Es importante también, destacar la labor incesante del grupo de docentes, psicólogos, especialistas, asesores y tutores, nacionales y extranjeros, con voluntad de servir, quienes a diario, plasman su esfuerzo y dedicación en sus estudiantes, sacrificando, en muchos casos, relaciones familiares, académicas y sociales. Considerar la percepción que tiene el estudiante acerca de su maestro es un predictor importante del alto rendimiento académico, tomando en cuenta que, cuanto más alta y favorable sea la percepción sobre el docente, el rendimiento académico del estudiante, también será elevado (Vega y Capa, 2007). Considerar la premisa de contratar a profesionales de alta calidad, termina siendo trascendente, ya que se busca que ejerzan influencia sobre un grupo de estudiantes de alto rendimiento que tengan a mediano y largo plazo injerencia sobre el desarrollo del Perú.

DIFERENCIACIÓN DE CONCEPTOS

¿Superdotación o talento académico?

Las aproximaciones psicológicas hacia la sobredotación se basan en las teorías de desarrollo. La persona sobredotada necesita de un ambiente estimulante para desarrollar sus talentos (Blumen, 2008), pudiendo hacerse talentosa en diferentes áreas, incluso en el área académica. Para Castelló (2008) el talento es una manifestación máxima de su capacidad intelectual. Según lo que señalan estos dos autores, el talento se desarrolla y es la expresión de la sobredotación intelectual.

El concepto acerca de la sobredotación ha evolucionado desde un enfoque reduccionista de

considerarla asociada solo al cociente de inteligencia o al rendimiento académico, hasta considerarla dentro de las potencialidades y las realizaciones humanas (Almeida y Oliveira, 2010). Para Czikszentmihalyi y Robinson la sobredotación es una capacidad que va emergiendo a lo largo de toda la vida (Blumen, 2008).

Un factor importante cuando se habla de sobredotación es la motivación, cuya manifestación se expresa como “compromiso por la tarea” (Renzulli, citado por Blumen, 2008, p. 153). Este compromiso es claramente observado en los estudiantes del Colegio Mayor durante sus horas de clase académicas y aún fuera de ellas.

Blumen señala la necesidad de identificar a los estudiantes sobredotados intelectualmente con la finalidad de ofrecerles programas especiales y clases avanzadas, de esa manera, indica, se podría cubrir en parte la necesidad intelectual que estos estudiantes presentan. En este sentido, en el Perú se ha dado un paso importante ya que la intención es fusionar en un solo lugar a los mejores estudiantes de las diferentes regiones brindándoles una educación y atención especial.

Por otro lado, Cabrera (2011) afirma que “para que una persona sea considerada académicamente talentosa debe poseer una habilidad o capacidad superior en las áreas académicas” (p. 45); señala además que el ambiente que rodea el talento académico debe ser un espacio enriquecido, donde se desafíe y potencie la capacidad, caso contrario podría perderse.

Los niños talentosos académicamente, tienen una tendencia a presentar un nivel alto en su autoconcepto en comparación con los niños sin talento (Marsh & Craven, citado por Ramiro, Marcilla y Navarro, 1999); esta afirmación confirma la iniciativa, motivación, integración y confraternidad presentes en los estudiantes del Colegio Mayor en el desarrollo de las actividades de adaptación e integración realizadas con ellos. Esta suma continúa al observar a un egresado de este colegio en su labor destacada en los estudios superiores.

Pluriculturalidad e interculturalidad

Pluriculturalidad es sinónimo de multiculturalidad e implica la existencia de una situación particular (Laura

Diez, 2004); esto es, a decir de García y Saura (2008), una comunidad pluricultural, disfruta de una variedad de lenguas y culturas que permite conocer aspectos de otros modos de vida; y según Pérez Pérez (2008) el pluralismo cultural, social e individual nos sirve de fundamento para acercarnos a otras concepciones en materia de derechos, que nos permiten comprender la dinámica de las sociedades actuales.

Por su parte, “la interculturalidad no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado, citado por Laura Diez, 2004, p.194). El autor refiere a Neufeld, quien sugiere profundizar la diversidad cultural de las escuelas, vinculando los procesos de igualdad y desigualdad.

La familia escolar

Desde la concepción de la psicología, la familia es una institución social que constituye un área de desenvolvimiento, en el que intervienen el suelo natal, las condiciones de desarrollo, entre otros (Dorsch, 2002).

Los padres desempeñan un papel clave para mantener lazos sólidos en sus relaciones y para influir en los logros de sus hijos durante toda su vida. En Corea por ejemplo, los niños sienten que tienen una deuda hacia sus padres, debido a su devoción, sacrificio y apoyo brindados. Esto promueve la piedad filial además del logro académico (Uichol y Young-Shin, 2006).

No se encuentra una definición exacta acerca de lo que es una familia escolar. Algunas características coinciden en lo que respecta a la conceptualización de “familia oportuna” (American Psychological Association, 2011), la cual responde a personas con algún tipo de relación no legal con otra, en donde participan en la toma de decisiones respecto del hogar, las responsabilidades y las relaciones significativas. Este término finalmente, se ajusta a las características que presentan los estudiantes del Colegio Mayor, ya que habitan juntos en un bungaló o edificio residencial que satisface las necesidades físicas y estructurales de una vivienda y asumen en ella responsabilidades -aún en cuanto a horarios de aseo y limpieza- compartiendo un mismo espacio físico; todo esto genera entre ellos

relaciones que terminan siendo significativas. La suma a este concepto es la admiración e identificación que cada joven tiene por el otro, pues aquel con el que convive es también un estudiante sobresaliente que viene de alguna parte del Perú que no necesariamente es la capital, y dejó su familia, su hogar y su origen por buscar un futuro de nuevos retos y oportunidades.

Internado y/o residencia escolar

Inquietudes con respecto a estos dos términos nos permiten esclarecer sus significados. Según lo publica la Real Academia Española (2001), el término internado responde al estado y régimen de personas que viven internas en algún tipo de establecimiento. La diferencia con el término residencia radica en la complejidad que esta última mantiene; la entrada a este término hace mención a un lugar donde no solo se convive y se reside, sino también los miembros se ven sujetos a determinada reglamentación, compartiendo afinidad por la ocupación, el sexo, el estado, la edad, entre otros.

En el siglo XX, España propuso complementar la enseñanza universitaria mediante la creación de un ambiente intelectual y de convivencia adecuada para los estudiantes, al cual llamaron Residencia. De los residentes surgieron figuras destacadas en la cultura española, tales como Federico García Lora y Salvador Dalí o visitantes residentes como Miguel de Unamuno, Juan Ramón Jiménez, José Ortega y Gasset, entre otros (Fundación Residencia de Estudiantes, 2014). La condición de estas últimas figuras nos revelan que no se requiere la condición de internamiento para ser parte de un grupo residente. Pese a esta aclaración, aún se observan controversias respecto a estos dos términos.

Adaptación e integración

Una definición común concibe que adaptarse no es otra cosa que acomodarse a las diversas circunstancias y condiciones del entorno (Real Academia Española, 2001). Desde la perspectiva psicológica, la adaptación termina siendo un proceso dinámico relacional entre la persona y el medio (Orte y March, citado por Bosque y Aragón, 2008).

Hartmann (1939, citado por Cubas 2006), sostenía que un yo rígido podría ser un obstáculo para el proceso de adaptación; por tanto, refiere que la adaptación está ligada a lo que se designa como salud o enfermedad.

Hernández y Jiménez (1983, citado por Ramírez, Herrera y Herrera, 2003) considera la adaptación como un criterio operativo y funcional de la personalidad donde se observa hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y si sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir.

Jean Piaget (2000, citado por Cubas, 2006) propone que la adaptación se presenta a través de procesos simultáneos de asimilación y acomodación.

Luego de la breve exploración que los teóricos refieren con respecto a la adaptación, en donde se habla de la relación entre la persona y su medio, la satisfacción de uno mismo frente a las circunstancias del entorno y la relación que guarda con la salud o enfermedad, es que podemos hacer mención al siguiente término: La integración.

Para Romero y Lauretti (2006) la integración es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar a la persona con necesidades especiales a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación. Ríos (2004), destaca la integración como consecuencia de la empatía y la exigencia, donde estas últimas conforman parte de las habilidades interpersonales que llevan a la formación de un equipo y su confiabilidad.

ABORDAJE DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN EN EL CMSPP

Para el año 2011, fueron 15 los psicólogos que conformaban el Departamento de Psicología del Colegio Mayor. Cada uno de estos profesionales, tenía a su cargo alrededor de 60 estudiantes para realizar junto a ellos actividades que cumplan con el objetivo estratégico del Departamento, el cual respondía a

formar estudiantes con capacidad para resolver los problemas complejos que plantea a la sociedad al mismo tiempo de conservar su marco ético y sus valores humanistas, a través de la práctica de valores, el reforzamiento de la autoestima y una educación sexual responsable. (CMSPP, 2011, p. 2)

Frente a las características generales que el Colegio Mayor presenta, surge la siguiente inquietud: ¿Cómo se ha abordado el proceso de adaptación de estos estudiantes, primeros puestos de todas las regiones del Perú? y ¿Cuál ha sido la metodología utilizada por los especialistas con estos jóvenes?

Si bien la especificidad del abordaje del proceso de adaptación de los estudiantes por parte del Departamento de Psicología ha sido plasmada en informes técnicos y de gestión -los cuales pueden ser encontrados en los archivos físicos de la institución-, en el presente artículo se transmiten solo algunas de las experiencias de la autora con respecto al tema en mención, con los jóvenes que cursaron sus estudios entre los años 2010 y 2011.

Metodología de trabajo para la intervención

Es evidente que en estos estudiantes se observen los desfases educativos que presenta nuestro país. Aun cuando en este colegio se congregan los alumnos más destacados a nivel nacional, no todos han presentado un nivel académico homogéneo. Sin embargo, la perseverancia académica de estos jóvenes es asombrosa; este hecho, sumado al interés de la institución por aportar a la mejora continua de los estudiantes, hizo que los resultados mejoren notablemente.

El desarrollo inmediato de un plan de trabajo de intervención, frente a las características ya expresadas, ayudó a mantener un abordaje adecuado. Sin embargo, fue importante el involucramiento y soporte emocional que brindó el psicólogo, para hacer de esta etapa un proceso llevadero y finalmente superado por los jóvenes. El especialista se convirtió en un coach e hizo que cada encuentro sea único e irreplicable. Extrapolando lo citado por Berlonghi (2014), el psicólogo como coach, hizo que cada sesión se proyecte del pensar al actuar, aprovechando el estado en el que se encontraba el estudiante para orientarlo a buscar un bagaje de posibilidades para la solución de las diferentes situaciones estresantes por la que atravesaba, haciendo uso de su propia creatividad, disciplina y concentración.

Un espacio educativo ideal

Al iniciar el proyecto muchos de los estudiantes recibían clases en aulas pre-fabricadas. No obstante, ya en junio del 2010 en medio de la vegetación del

Centro Recreacional Huampaní, se levantaron tres modernos edificios de tres pisos cada uno, con salones, laboratorios y salas de estudio para los estudiantes. Actualmente cuentan con una moderna infraestructura que aporta en garantizar una educación de calidad. Los estudiantes reciben clases dentro de un aula totalmente equipada o también pueden estar fuera de ella, aprendiendo alrededor de los jardines acerca de vectores (Subirana, 2010).

Este completo y moderno espacio educativo, llamó la atención de los estudiantes, generando en ellos curiosidad por lo nuevo. Indudablemente, el interés por este nuevo espacio iba haciendo más llevadera la adaptación. Es necesario recordar que muchos de los jóvenes provienen de lugares de pobreza o pobreza extrema, estudiantes de colegios poco o nada modernizados, este cambio en su espacio, evidentemente les genera crisis e inestabilidad, sin embargo, el elemento “modernidad y novedad” hizo su aporte al proceso de adaptación.

Un mundo de sueños y nuevas oportunidades: Herramientas para una forma de vida diferente.

Al darse inicio a las clases escolares, la atención de los profesionales en psicología sobrepasó la esperada, al notar que la población estudiantil desbordaba en llanto frente a la separación física de su familia nuclear y sus parientes, el exilio de su lugar de origen y el enfrentamiento y acomodación a un lugar nuevo y sobre todo extraño. Pese a todo lo mencionado, es rescatable la facilidad de adaptación que estos jóvenes talentosos poseen. Compartir una habitación con compañeros a quienes nunca antes conocieron y convivir con ellos, ajustarse a un horario diferente (de ocho de la mañana a siete de la noche) comparado al que siempre tenían en sus colegios de procedencia, acomodarse a un nuevo régimen de ingestas diarias, enfrentar a la soledad y la lejanía, entre otros (Subirana, 2010); hacen de estos jóvenes, personas con características sobresalientes y resilientes.

Todo ello hace valorar las herramientas que los jóvenes poseen para poder enfrentar la vida de una manera adecuada y de admirar la preocupación que poseen por la elaboración de su propio plan de vida; al realizarlo se prometen a sí mismos un mundo de sueños y de nuevas oportunidades. Tal es el caso de uno de los estudiantes de la promoción 2010: Veinticinco voces para el cambio -hijo de agricultores del distrito de

Oxapampa, quien jamás imaginó que en la actualidad pueda cursar estudios de ingeniería industrial en el Tecnológico de Monterrey en México-, quien refiere: “Mi familia se dedica netamente a la agricultura y los ingresos son escasos; sin el Colegio Mayor no hubiera tenido oportunidades”. Hoy este estudiante es el primero de su familia en ir a la universidad y recuerda su colegio como una gran experiencia (Gallegos, 2011).

De igual manera, otro estudiante de la siguiente promoción, 2011: Líderes del bicentenario, cree que lo mejor que le pudo pasar a sus 16 años fue formar parte de este colegio y cambiar la pizarra y las tizas que acompañaron su educación durante 10 años en una escuela fiscal en Cajamarca, por un salón de clases que contiene ecran y proyector multimedia. En la actualidad cursa estudios en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y asegura que no volverá a sentirse atado de manos (Subirana, 2010).

Estas historias entre otras, hacen de estos muchachos una generación diferente, gracias a las oportunidades que les han sido brindadas, pero sobre todo al empeño, esfuerzo y responsabilidad que cada uno de ellos ha asumido con respecto a sí mismos, a sus familias, a su tierra de origen, su patria y el mundo.

CONCLUSIONES

1. El talento académico guarda estrecha relación con la sobredotación. El talento académico se desarrolla, y es solo una expresión de la sobredotación intelectual.
2. El ambiente que rodea a la persona talentosa, debe ser un espacio enriquecido donde se desafíe y potencie la capacidad, caso contrario podría perderse.
3. Las interculturalidad y el residentado han sido variables intervinientes en el proceso de adaptación de los jóvenes.
4. Es necesaria la difusión de cualquier esfuerzo realizado en pro de este grupo poblacional, de manera que puedan replicarse los aciertos y evitar los desaciertos en la intervención con alumnos talentosos.
5. El intercambio de experiencias exitosas a nivel nacional e internacional, en temas referidos al talento académico, aportará mayores conocimientos acerca de los estudiantes

en mención y a su adecuado abordaje e intervención.

6. El Colegio Mayor surge con el objetivo de brindar una educación de calidad a alumnos sobresalientes académicamente de las instituciones educativas públicas del Perú. Gracias a esta experiencia hoy en día se cuenta con convenios en trece regiones del Perú para la creación de Colegios de Alto Rendimiento (Taipe, 2014).

REFERENCIAS

- Almeida, L. y Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. *Reifop*, 13(1), 85-95. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268617311.pdf
- American Psychological Association (2011). *Diccionario conciso de psicología*. México: Manual Moderno.
- Armenta, N. Pacheco, C. y Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación Psicológica*, 11(1). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a10.pdf
- Berlonghi, A. (2014). Sesiones de coaching: Acción, posibilidades y ser. Un vistazo a todo lo que sucede detrás de una sesión de coaching. *Revista Aptitus*, 9(12), 1-18.
- Blumen, Sh. (2008). Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. *Revista de Psicología - PUCP*, 26(1), 147-184. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1138/1099>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. España: Síntesis.
- Bosque, A. y Aragón, L. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes mexicanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 287-297. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442210>
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 43-59. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art02.pdf>
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 203-220.
- Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP) (Marzo, 2011). *Plan Anual de Trabajo 2011 (Informe N° 017-2011/ME/VGP/CMSPP/DVE/CDP)*. Lima: DP.
- Contreras, C. (2013). El Perú baja dos puestos en educación: del 63 al 65. *La República*. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/04-12-2013/el-peru-baja-dos-puestos-en-educacion-del-63-al-65>
- Cubas, M. (2006). *Lo saludable: Una propuesta para la comprensión de la salud mental desde el psicoanálisis (Tesis para optar el grado de magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis)*. Pontificia Universidad Católica del Perú – Lima.
- Decreto Supremo N°011-2012-ED. (07 de julio de 2012). Aprueban el Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. *El Peruano*, 29(11912), 470167-470168.
- Dorsch, F. (2002). *Diccionario de psicología*. (8ª ed.). Barcelona: Herder.
- Gallegos, C. (18 de noviembre de 2011). El 66% de egresados de Colegio Mayor ya cursa estudios superiores. *El Comercio*. p. A10.
- García, A. y Saura, J. (2008). Estudio de las consecuencias de la diversidad cultural en espacios de encuentro pluricultural. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21(1), 71-83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925985>
- Fundación Residencia de Estudiantes (2014). Recuperado de <http://www.residencia.csic.es/pres/historia.htm>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI. (2013). *Comportamiento de la Economía Peruana en el Tercer Trimestre de 2013. Informe Técnico PBI Trimestral*, 37(4), 1-63. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/1-pbi-iii-trimestre-2013.pdf>
- Laura Salazar, M. (20 de noviembre de 2011). Colegio Mayor Presidente bajo la lupa. *La República*. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/20-11-2011/colegio-mayor-presidente-bajo-la-lupa>
- Laura Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>

- Martínez, J. (2010). ¿Qué significa sostenibilidad para la escuela? Centro Nacional de Educación Ambiental: artículos de opinión. Recuperado de: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2010_05joseba_tcm7-141777.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2010). Prospecto de Admisión 2010-2012. Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, 1-48.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2013). Prospecto de Admisión 2013. Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, 1-33.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo. Recuperado de <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>
- Pérez Pérez, T. (2008). Enseñanza de los derechos humanos en un contexto pluricultural. Cuadernos de filosofía latinoamericana, 29(98), 169-176.
- Pérez Sánchez, L. (2006). Respuesta educativa a los alumnos sobresalientes en Latinoamérica. Revista de pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo, (9), 53-99. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=bf7a985-0ceb-4d29-8533-09afb8a6ece8%40sessionmgr4&hid=27>
- Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) (03 de abril de 2011). Informe del Colegio Mayor Presidente de la República en español. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=pVSuMPariJ8&feature=related>
- Ramírez, M., Herrera, F. y Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www.rieoei.org/edu_int2.htm
- Ramiro, P., Marcilla, Á. y Navarro, J. (1999). El alumno superdotado. Revista latinoamericana de psicología, 31(3), 537-546. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531309>
- Real Academia Española. (2001). Adaptar. En Diccionario de la lengua española (22ª. ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=adaptar>
- Real Academia Española. (2001). Internado. En Diccionario de la lengua española (22ª. ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=internado>
- Resolución Suprema N°034-2009-ED. (09 de setiembre del 2009). Crean institución educativa pública "Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú". El Peruano, 26(10727), 402269-402270.
- Ríos, R. (2004). El trabajo en equipo en las decisiones organizativas Un estudio de casos en el centro educativo estatal 0019. "San Martín de Porres Velásquez". (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Educere, 33(10), 347-356. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>
- Salas, P. (2013). Informe de avances del Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2012. [Diapositivas] Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/pen_avances_2013.pdf
- Subirana, K. (6 de diciembre de 2010). El colegio de las mentes brillantes. El Comercio. p. A16.
- Taipe, A. (23 de julio de 2014). Gobierno abrirá 13 colegios de alto rendimiento en el 2015. El Comercio. Recuperado de <http://elcomercio.pe/economia/peru/gobierno-abrira-13-colegios-alto-rendimiento-2015-noticia-1745114>
- Trahtemberg, L. (2009). Los colegios científicos de Costa Rica. Correo. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1349-colegios-cientificos-de-costa-rica.html>
- Trahtemberg, L. (2010). Perú en las pruebas PISA 2009. Correo. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1684-peru-en-las-pruebas-pisa-2009.html>
- Trahtemberg, L. (2011). Colegios para publicidad electoral: Colegio Mayor Secundario y colegios emblemáticos. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1754-colegios-para-publicidad-electoral-colegio-mayor-secundario-y-colegios-emblematicos-.html>
- Uichol, K. y Young-Shin, P. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents and culture. International Journal of Psychology, 4(4), 287-292. doi : 10.1080/00207590544000068.
- Vega, M. y Capa, W. (2007). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de psicología. Revista de Formación Universitaria, 1(1), 105-114. Recuperado de <http://investigacion.upeu.edu.pe/images/Journ>

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 31 octubre de 2014

RESÚMENES DE TESIS SUSTENTADAS EN EL PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA 2013

- **PERFIL DE RIESGO PSICOSOCIAL Y SINTOMATOLÓGICO DE NIÑOS CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DE UN HOSPITAL DE LOS ANDES NORTE DEL PERÚ**

Milagros de Jesus Céspedes Chávez

RESUMEN

El presente estudio centra sus objetivos en el conocimiento de los riesgos psicosociales y sintomatológicos de los niños con bajo rendimiento académico de la región norandina del Perú. La muestra del estudio, que se hizo corresponder a la población, estuvo conformada por 366 niños (189 niños, 177 niñas). Dicha muestra comprendió a niños entre 5 y 10 años con bajo rendimiento escolar, asistentes al Hospital del Seguro Social de Cajamarca durante siete años. Son representativos de toda la población de niños con bajo rendimiento académico de la red de asegurados del departamento de Cajamarca. La investigación presentó cuatro hipótesis de las cuales ha quedado confirmada la referente a los riesgos psicosociales (es decir los niños estudiados presentan problemas de conducta severos, maltrato en el hogar y en la escuela, problemas nutricionales, entre otros), mientras que las tres restantes, concerniente a sintomatología, factores de vulnerabilidad y asociación entre factores de riesgo psicosocial y sintomatológico, quedaron parcialmente confirmadas.

Palabras clave: riesgo psicosocial, rendimiento académico, niñez

- **RELACIÓN ENTRE PAUTAS DE CRIANZA Y MADUREZ SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS QUE RESIDEN EN ZONAS URBANO-MARGINALES DEL DISTRITO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO- LIMA**

Elbia Liz Castromonte Cabrera

RESUMEN

La psicología infantil hoy en día aporta datos valiosos que permiten reflexionar y comprender el proceso de crianza del niño y la niña, enmarcados en su propio contexto cultural. Es por ello que la presente investigación surge bajo la necesidad de conocer si existe relación entre las pautas de crianza y la madurez social en niños y niñas que residen en zonas urbano - marginales del distrito de San Juan de Lurigancho.

El tipo de investigación es no experimental y el diseño es transversal correlacional. El muestreo fue intencional y la muestra estuvo conformada por 60 madres de familia, que cumplieron con los criterios básicos de inclusión, es decir, que tengan un hijo o hija entre los 3 y 5 años de edad, cuyas edades fluctuaban entre los 19 y 38 años de edad y que residan en zonas urbano — marginales. Se realizó una entrevista con cada una de ellas y se aplicó la Encuesta para las Madres y la Escala de Madurez Social de Vineland.

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que sí existe relación significativa al nivel $**p<.01$ (.567**) entre la variable pautas de crianza y madurez social; es decir, la presencia de una variable implica la presencia de la otra variable en la misma dirección y ello se constituye como un aporte significativo en la crianza del niño y la niña. Esta información permitirá a los padres reflexionar, coordinar y despejar dudas en el arduo trabajo de asumir la crianza de sus menores hijos e hijas.

Palabras clave: pautas de crianza, madurez social, niños y niñas, relación

- **RELACIÓN ENTRE CLIMA FAMILIAR Y RESILIENCIA EN ADOLESCENTES DE UN COLEGIO NACIONAL DEL DISTRITO DE SAN LUIS**

Cristina Quispe Mejia / Roxana Sigüenza Muñoz

RESUMEN

La finalidad de este trabajo fue analizar la relación entre el clima familiar y la resiliencia en un grupo de adolescentes de Lima. Se realizó una investigación de tipo descriptivo-correlacional a una población de 230 adolescentes de ambos géneros, de un colegio nacional del distrito de San Luis, con el objetivo de conocer si existe relación entre las dimensiones del clima social familiar y la resiliencia, utilizando como instrumentos la Escala del Clima Social Familiar (FES) y la Escala de Resiliencia (ER). Los resultados hallados fueron que, el mayor porcentaje de adolescentes se encuentra en un nivel medio de resiliencia (53%), el 30% en un nivel bajo, y en el nivel alto, el 17%. En lo que respecta al clima social familiar, el 56% de adolescentes presenta un nivel medio en la dimensión relación, un 9% se ubica en la categoría muy mala de la dimensión desarrollo, y un 3% refleja una tendencia buena en la dimensión estabilidad. Así mismo, se encontró que existe relación significativa entre resiliencia y las dimensiones del clima social familiar: relación y desarrollo. No se encontró relación entre resiliencia y la dimensión del clima social familiar: estabilidad.

Palabras clave: resiliencia, clima social familiar, adolescentes

RESÚMENES DE TESIS SUSTENTADAS EN EL PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA 2013

- **CONDICIONES DE TRABAJO DE CARÁCTER PSICOSOCIAL Y BURNOUT EN DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

Yanina Vicenta Sandoval Guerrero

RESUMEN

Se analiza las condiciones de trabajo de carácter psicosocial asociados al Burnout en docentes de una universidad privada. Se empleó un diseño no experimental, de tipo correlacional. La muestra comprendió a 143 docentes universitarios, de ambos sexos, con edades entre los 25 y 65 años pertenecientes a las facultades de Ciencias Humanas y Educación, Ciencias de la Salud, Teología, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Empresariales, que se encontraban enseñando en el ciclo académico 2011- II, con vínculo laboral de empleados, misioneros y contratados a tiempo completo o parcial. Los instrumentos empleados fueron, el Estudio de las Condiciones de trabajo de Carácter Psicosocial “CTCPS-MAC” de M^a Ángeles Carrión y la escala de Maslach Burnout Inventory (MBI), creada por Maslach y Jackson. Los resultados indican que existe correlación significativa entre la percepción de las condiciones de trabajo de carácter psicosocial y el burnout en docentes de una universidad privada. El instrumento CTCPS-MAC, reporta que los resultados en sus cuatro dimensiones evaluadas: contexto de trabajo, contenido de trabajo, factores individuales y desgaste psíquico; obtuvieron un promedio de 88.31%, en condiciones de nivel regular y nocivas. La prevalencia del Burnout encontrada es del 46.6% de docentes que presentan agotamiento emocional, un 42.7% presenta despersonalización y un 97,9 % falta de realización personal. Finalmente, en relación a las dimensiones de las Condiciones de Trabajo de Carácter Psicosocial, se reporta que el contexto de trabajo es predictor negativo del agotamiento emocional, con un $\beta = 0,11$. ($t = -3,33$; $p = ,001$) y que el desgaste psíquico es predictor positivo de la dimensión agotamiento emocional, con un $\beta = 0,09$ ($t = 7,73$; $p = 0,000$).

Palabras clave: condiciones de trabajo, factores psicosociales, burnout, docentes universitarios

- **EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

Dámaris Susana Quinteros Zúñiga

RESUMEN

Este estudio fue diseñado con el objetivo de elaborar y evaluar un programa de bienestar psicológico (Probienestar), dirigido a estudiantes del primer año de una universidad privada de Lima. El Probienestar fue construido tomando como referencia el modelo teórico de Ryff (1989), quien distingue seis dimensiones que configuran el bienestar psicológico. La hipótesis general plantea que si se aplica el programa de bienestar psicológico entonces variará el nivel de bienestar psicológico en los participantes; y las hipótesis específicas plantean esta variación del bienestar psicológico en términos de autoaceptación, dominio del ambiente, afectos positivos, desarrollo personal, autonomía y autodeterminación. Se contó con un diseño de dos grupos con pre y posttest al grupo experimental y posttest al grupo control. El programa se ejecutó en el lapso de 2 meses y medio a través de 13 sesiones, donde se realizaron actividades individuales y grupales. La edad de los participantes osciló entre 16 y 28 años y fueron de ambos sexos; así, el grupo experimental estuvo conformado por 17 estudiantes y el de control por 18. Los resultados indicaron que el nivel de bienestar psicológico

en el grupo experimental evaluado antes y después de la aplicación del Probienestar, no se incrementó significativamente, pero tampoco decreció. Mientras que en la comparación del nivel de bienestar psicológico entre los grupos experimental y control sí se hallaron diferencias significativas, encontrándose un mayor nivel de bienestar a nivel global y en todas las dimensiones en los estudiantes que participaron del Probienestar.

Palabras clave: bienestar psicológico, autoaceptación, afectos positivos, desarrollo personal

REVISTA TEMÁTICA PSICOLÓGICA

ISSN: 1817 - 390 - X

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Instrucciones a los autores para publicar en Temática Psicológica: Revista especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología - UNIFE

A. Requisitos para aceptación:

- Los artículos deben ser originales e inéditos.
- Se reciben artículos de diferentes temas de la Psicología contemporánea.
- Ser docente, alumna, exalumna del Postgrado en Psicología (Maestría y Doctorado)
- Se reciben artículos de destacados profesionales del país y del extranjero por invitación.
- Los artículos deben ser originales, de opinión y de comentarios científicos.

B. Del estilo y redacción:

- La extensión total del manuscrito, incluyendo bibliografía, debe tener 20 páginas como máximo, escritas en letra Times New Roman con caracteres de 12 puntos (versión Word), a doble espacio.
- La estructura del artículo será la siguiente:
 - Título en castellano (máximo 12 palabras)
 - Nombre y apellidos del autor (a) (autores). Favor indicar: Nombre, breve C. Vitae y referencias de la Institución (dirección, e-mail, teléfono, fax).
 - Resumen en castellano e inglés (abstract) que no excedan de 150 palabras cada uno.
 - Las palabras clave en castellano e inglés, respectivamente (3 a 5 palabras).
 - Introducción.
 - Método.
 - Resultados.
 - Discusión.
 - Conclusiones.
 - Referencias bibliográficas (Modelo APA).
- El título o grado académico del autor(a) o autores(as) y su afiliación institucional aparecerá en un pie de la primera página del artículo, separado del texto por una línea horizontal.
- Las figuras y tablas (con sus leyendas y títulos respectivos) incluidas dentro del texto y numeradas consecutivamente. Las tablas no llevan rayado interno vertical ni horizontal (sólo tres filetes).
- Como guía para ortografía, abreviaciones, puntuación, cifras, títulos, términos científicos, técnicos y académicos, se sugiere hacer uso del Manual de Estilo de la APA (6ª edición, versión inglés; 3ª edición, versión español).
- Los autores recibirán 4 ejemplares de la revista.

C. Los artículos deben enviarse, una versión por e-mail, a doble espacio, en letra Times New Roman 12, en Microsoft Word a docpsi@unife.edu.pe y otra en papel a la siguiente dirección:

Av. Los Frutales N° 954, Urb. Santa Magdalena Sofía, La Molina
Teléfonos: 436-4641 Anexo 231 Fax: 435-0853
E-mail: docpsi@unife.edu.pe / mapsi@unife.edu.pe
Lima - Perú