

Cogniciones en responsabilidad, capacidad de recuperación y resiliencia: El papel de la convivencia y sus efectos en salud y adaptación de profesores y alumnos universitarios

Cognitions related to responsibility and resiliency: The role of interacting and its effects on health and adaptability of university professors and students

Angélica Riveros

Universidad Nacional Autónoma de México

Edli Trejo

Universidad Nacional Autónoma de México

El **propósito** del presente trabajo fue identificar la relación entre la preferencia de los alumnos por ciertos profesores en función de características de rigidez relativas a las creencias en responsabilidad y capacidad de recuperación adaptativa de éstos. Otro objetivo fue examinar si en los estudiantes universitarios el desarrollo de estas creencias y las de capacidad de recuperación se relacionan con su desempeño académico. Las creencias en responsabilidad son relevantes en el contexto del desarrollo de Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) que puede caracterizar a profesionales de carreras tales como las ingenierías, el derecho y algunas financiero-administrativas. Dicho malestar o disfunción podría perpetuarse por las características psicosociales de quienes se ven atraídos a algunas profesiones y, por modelamiento, durante su formación en el aula. Se **midieron** las creencias de 545 estudiantes y 25 profesores de Contaduría y Administración como **participantes**, respecto al desarrollo de creencias en responsabilidad, y capacidad de recuperación personal de homeostasis emocional y adaptativa. En sus profesores, también se evaluó la autoeficacia interpersonal en el aula. Los **resultados** se analizan en el marco de las implicaciones de salud somática y psicológica y de prevención en profesiones con alguna tendencia al TOC. Los profesores no preferidos por sus estudiantes tuvieron antecedentes cognitivos más rígidos respecto a responsabilidad pero también mayor capacidad de recuperación o resiliencia ante situaciones adversas. Hubo una tendencia similar entre los estudiantes de menor promedio académico. **Discusión.** Los hallazgos se discuten en el contexto del desarrollo y perpetuación de problemas de salud mental y somática derivada de las actividades cotidianas.

Palabras claves: salud, bienestar docente, obsesividad, interacción, brecha generacional, desempeño académico.

The **objective** of the present study was to identify the relation between students' preference for some professors as a function of their rigidity regarding responsibility beliefs and their capability for personal recovery. A second objective was to examine if the development of such beliefs and their own capability for personal recovery relate to their academic performance. Responsibility beliefs are relevant in the context of the development of such problems as Obsessive Compulsive Disorder (OCD) which may characterize professionals from such careers as engineering, law, accounting and business administration. This dysfunction, if developed, may become chronic depending on psycho-social characteristics derived from certain types of upbringing in their family and from modeling by other individuals during their professional training. This might in turn, attract individuals to studying such careers. **Participants** included 545 students from the Business Administration school at Mexico's National University and 25 faculty who taught to such students. **Measures** for all participants included responsibility beliefs and capability for personal recovery of emotional and adaptive homeostasis. Measures for faculty also included interpersonal self-efficacy in the classroom. **Results** showed that non-preferred (by their students) professors had more rigid cognitive antecedents regarding responsibility beliefs but also more capability for personal recovery and resilience under adverse situations. Students with lower academic performance showed a similar tendency. **Discussion.** These and other findings are discussed in the context of somatic and psychological health, the possibility to develop preventive strategies for the development of OCD in individuals attracted to these professions, and reducing chronicity of somatic and psychological health problems derived from everyday interaction in the classroom.

Keywords: faculty, wellbeing, obsesiveness, interpersonal, generation gap, academic performance.

Si bien la preocupación sobre los procesos psicológicos involucrados en el continuo salud-enfermedad han recibido especial

Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. Correo de contacto: ariveros@aprender.fca.unam.mx. Facultad de Psicología, UNAM. Investigación financiada por el Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IA-300312. Los autores agradecen especialmente a Rosa M. Barona, por sus valiosos comentarios a una versión preliminar y su apoyo a la logística de recolección de datos; a Karina León Solís e Ivonne Zenón Camacho su participación en la recolección de datos, así como a los profesores y estudiantes participantes que depositaron su confianza y esfuerzo en el presente trabajo. A. Riveros, diseño y supervisión del estudio. E. Trejo, recolección, vaciado y organización inicial de datos.

atención en el contexto de la atención de padecimientos como diabetes (Riveros, Cortazar-Palapa, Alcázar & Sánchez-Sosa, 2005), cáncer (Andersen et al., 2007; Carlson, Specia, Faris & Patel, 2007), hipertensión (Landsbergis et al., 2003), VIH (Safren, O'Cleirigh, Skeer, Elsesser & Mayer, 2013) o asma (Denford, Taylor, Campbell & Greaves, 2013). En contraste, se presta poca atención a las condiciones de quienes aún no presentan como tal un trastorno físico o mental que los lleve a solicitar atención. Por otra parte, al hacer énfasis en padecimientos específicos también se dejan de lado

características compartidas por diversos trastornos y su posible atención preventiva. Los elementos más comunes en las intervenciones dirigidas al manejo de enfermedades diagnosticadas, independientemente de la que se trate, incluyen psicoeducación, manejo del estrés y autorregulación, entrenamiento en solución de problemas, y estrategias diversas de re-estructuración cognitiva, que no son diferentes a las estrategias más empleadas en atención a la salud mental en general (Bedies, Krslund, Sayrs & McFarr, 2013; Glenn et al., 2013). Destaca el papel del estrés como eje articulador en el desarrollo de enfermedades, en particular por la incapacidad para recuperar la homeostasis, que lleva a la carga alostática con el consecuente desgaste somático y psicológico (McEwen, 1998).

El sostenimiento de la respuesta alostática responde a procesos de activación constante por su relación con formas específicas de interpretación de los eventos estresantes, como la tendencia a recordarlos constantemente (rumiación), a suponer las peores consecuencias (catastrofización) y la incapacidad para regular la activación emocional. Estos son precisamente los elementos en común que se abordan en los escenarios de atención a la salud y que más que un carácter específico a las enfermedades denotan elementos subyacentes al comportamiento ante diversos estresores. En virtud de lo anterior hace falta poner atención al papel de las actividades cotidianas de la vida adulta.

Se ha señalado que respecto a riesgos específicos de salud, como el de enfermedad cardiovascular, son las condiciones laborales el principal predictor de riesgo, en particular bajo condiciones de alta demanda psicológica y poco control respecto a las decisiones. Esto resulta especialmente grave cuando hay posibilidad de catástrofe económica o en vidas humanas ante errores en el trabajo. Bajo estas condiciones, comunes en el ámbito empresarial y trabajos de oficina, hay mayor riesgo de enfermedad cardíaca, especialmente cuando hay presión económica. Fisiológicamente la activación crónica tanto de la respuesta simpática de acción inmediata ante el estrés, como de la hipotalámico-pituitaria-adrenal que se presenta ante el estrés sostenido favorece el establecimiento de estados psicológicos relacionados con la carga alostática y el desarrollo de enfermedades. La liberación hormonal de adrenalina y noradrenalina de la primera respuesta, prolonga y aumenta el efecto del cortisol que se libera en la hipotalámico-pituitaria-adrenal, con la cascada de consecuencias lesivas en el organismo como aumento de plaquetas, glucosa y lípidos en sangre, aumento de tasa cardíaca y presión arterial. Respecto a factores psicológicos que denoten una propensión a este tipo de problemas de salud como la llamada “personalidad hipertensiva” los autores señalan que lo consistentemente contradictorio de los resultados más bien denota lo equivocado de la propuesta, y que es el nivel de control disponible el determinante de la respuesta y de los efectos del estrés (Landsbergis, et al., 2003; Repetti, Wang & Saxbe, 2009; Saxbe, Repetti & Graesch, 2011).

Sin embargo, la percepción de control disponible sí es un factor psicológico identificado en cuadros desadaptativos específicos de algunos trastornos del espectro ansioso como la fobia social y el trastorno obsesivo-compulsivo. Estos individuos tienden a buscar profesiones estructuradas hacia el orden como las ingenierías, el derecho o la contabilidad, por su orientación a los detalles, autodisciplina, perseverancia y formalidad (Beck, Freeman & Davis, 2004). Por otra parte, las tres comparten en su actividad profesional la posibilidad de consecuencias interpretables como catastróficas ya sea en lo económico o en afectación a vidas humanas. El sufrimiento en algunos de estos profesionales suele presentarse ante algún tipo de pérdida de control si sus mecanismos habituales de afrontamiento no son eficaces para recuperarlo.

Algunas de las características de malestar bajo estas condiciones incluyen: preocupación constante por los detalles, listas exhaustivas y

programación de actividades y pendientes, niveles de perfeccionismo que interfieren con la finalización de las tareas; devoción exclusiva al trabajo y la productividad en detrimento de actividades placenteras y sociales; moralidad rígida e inflexible. También pueden mostrarse escrupulosos; con dificultad para delegar tareas; con estilos de pensamiento catastrofistas, y puede identificárseles como “rígidos” u “obstinados” por un exceso de reglas prescriptivas sobre como “deberían” ocurrir sus expectativas en las que cualquier desviación es vista como una falla condenable (Beck, Freeman & Davis, 2004). Estos cuadros están referidos en otros estudios como sensibilidad a la injusticia y es predictor de agresiones abiertas tales como levantar la voz, retar, confrontar, insultar, lanzar miradas hostiles, etc., o encubiertas como obstaculizar, no advertir riesgos o dificultades, no transmitir información necesaria, difundir rumores, etc. (Baron, Neuman & Geddes, 1999). Lejos de resolver la amenaza percibida, estos comportamientos y reacciones la empeoran al interior del espacio laboral.

Estas características coinciden con otras relativamente comunes en situaciones que entrañan dificultades interactivas y reductoras de las redes sociales en el entorno laboral y enfermedades derivadas del agotamiento laboral, el acoso, el presentismo y la adicción al trabajo (Duffy y Sperry, 2007; Schaufeli, Tares, y Rhenen, 2008). La tendencia a mantener el control, la devoción a la organización y al trabajo pueden llevar a logros valorados por la persona y la organización, tales como ascensos, mayor ingreso y a una mejora de la autoestima ocupacional (Burke, Weir, DuWors Jr, 1979). Por esto es difícil que bajo estas condiciones algunos o muchos de estos profesionales busquen apoyo pues a pesar del serio malestar que suele generar, sirve a sus fines. De hecho se podría argumentar que, en ocasiones, se puede atribuir el logro de algunas metas a su capacidad para permanecer en situaciones tan disfuncionales y, paradójicamente, entre quienes están en más riesgo hay más resistencia al cambio y a buscar atención (Landsbergis et al., 2003). En la Ciudad de México, el porcentaje de personas que necesitan tratamiento por trastorno obsesivo compulsivo (TOC) y no lo reciben es del 92.1% y es el porcentaje más alto para trastornos en encuestas psiquiátricas. Comparativamente, en países como Chile el porcentaje de casos de TOC no atendido porque los individuos no buscan ayuda es de sólo 27.6% (Kohn, et al., 2005).

En el análisis de las condiciones que ocasionan estos comportamientos que propician enfermedades destaca, por su consistencia, el provenir de “familias vulnerantes” en las que la negligencia, frialdad, inconsistencia en las reglas, amenazas de abandono, violencia psicológica y/o física son predictores de diversos trastornos somáticos y del espectro ansioso (Repetti, Taylor & Seeman, 2002). En el caso del TOC, se ha propuesto que su inicio puede rastrearse hasta la familia de origen donde la persona crece suponiendo consecuencias catastróficas ante la falla, se hace cargo de responsabilidades que no suelen recaer en un niño (como el cuidado de los hermanos u otros familiares), donde se le critica reiteradamente y el “actuar responsable” es insuficiente y añade consecuencias negativas ante un nivel de exigencia siempre creciente.

Adicionalmente esta catastrofización, rigidez, e hiper crítica, pueden favorecer conductas impulsivas que buscan terminar con situaciones desagradables (Salkovskis, Shafran, Rachman, & Freeston, 1999) como suele ocurrir con la conducta agresiva. En ámbitos laborales la sensibilidad a la injusticia y las creencias en responsabilidad pueden fungir como detonantes o exacerbar diversas formas de agresividad. Las creencias en responsabilidad, se refieren a patrones de pensamiento dirigidos a prever daño o consecuencias no deseables imputables a la acción de la persona. Cuando se exacerban pueden llevar al desarrollo de rasgos disfuncionales como obsesividad, negatividad, o incluso la evitación de actividades por temor a fracasos o catástrofes personales, como la incompetencia ante la falla, o ser causante de in-

fortunio en los demás (Coles & Schoefield, 2008; Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992; Salkovskis, Shafran, Rachman & Freeston, 1999) y que podrían afectar gravemente el ejercicio profesional.

En la elección de carrera profesional se conjugan muy diversos elementos como el agrado por la actividad, la posesión de habilidades que requiere, o incluso la admiración a quienes la ejercen o a su forma de vida. En México, el desarrollo profesional en carreras de rápida ocupación como las ingenierías y las económicas administrativas tiene implicaciones laborales económicas y sociales importantes que pueden representar una posibilidad real de movilidad económica y social en relación con la familia de origen. Por tratarse de profesiones donde la inserción temprana en el campo laboral (muchas veces antes de graduarse) frecuentemente son los primeros miembros de su familia con estudios universitarios de nivel profesional. Tal situación podría estar compartida entre algunos profesores y alumnos y coincidir con precariedad familiar. Estas condiciones pueden fomentar creencias de responsabilidad, auto-exigencia y previsión de amenazas que, al depender de las condiciones de crianza y de experiencias profesionales, pueden adoptar patrones generacionales con expectativas rígidas sobre las cualidades y comportamientos esperables.

En la literatura de investigación se han identificado dos consecuencias opuestas ante dichas circunstancias. Si ante la actuación responsable hay crítica reiterada habría consecuencias negativas y desarrollo de hiper-sensibilidad ante amenazas potenciales, o conducta impulsiva dirigida a terminar rápidamente con situaciones desagradables (Salkovskis, et al. 1999). En contraste, cuando ante el actuar responsable hay reconocimiento, se fortalece la capacidad personal de recuperarse de la adversidad, el concepto de la persona por su papel en su núcleo social y al respecto de lo que puede lograr. La capacidad de recuperación personal se refiere a la capacidad para restablecer su balance emocional y cognitivo, propiciado por el conocimiento de las fortalezas y habilidades, así como por la confianza para lidiar con las dificultades inevitables de la vida (Wagnild, 2009).

En la educación formal y en particular durante la profesional, estos estilos opuestos pueden establecerse y consolidarse, especialmente cuando la actividad se relaciona directamente con efectos sobre otras personas y consecuencias económicas. Para los estudiantes universitarios, el aula representa un acercamiento a las actividades profesionales, incluyendo estilos personales que luego consolidan durante el ejercicio de su profesión. Esto incluye la forma de relacionarse y comunicarse con colegas, colaboradores y autoridades (Malm & Löfgren, 2006).

Los profesores de la FCA señalan como comportamientos problemáticos en los alumnos: faltas de respeto, carencia de valores, indiferencia al profesor, irresponsabilidad y agresiones entre ellos mismos. Sin embargo, al desagregar las respuestas de profesores *preferidos* y *no preferidos* a partir de las evaluaciones de los alumnos, la frecuencia e intensidad de estas visiones cambia. Los profesores no preferidos mencionan más instancias de conducta grosera de los alumnos, mientras que los preferidos señalan principalmente poca participación y agresiones entre los mismos estudiantes.

En cuanto a la satisfacción de los profesores con el grupo, el factor que más propicia buena relación con el grupo es su capacidad personal para ser ecuánime o tranquilizarse (Riveros y León, 2011). Es posible que la variable *responsabilidad* sea el eje de lo esperable y tolerable al respecto de lo que se considera una transgresión. Especialmente en personas perfeccionistas y con altas expectativas, las creencias en responsabilidad tienden a radicalizarse con el paso del tiempo (Salkovskis, et al., 1999) y al establecerse durante la crianza, mostrarían contraste inter-generacional y resultados opuestos en el efecto que perciben los alumnos de la enseñanza a partir de la capacidad de recuperación personal.

A partir de estos antecedentes el presente trabajo busca identificar las diferencias en creencias de responsabilidad y capacidad de recuperación personal entre los docentes que son más y menos apreciados por sus alumnos. También se explora si entre los alumnos, los de bajo promedio académico estarían vulnerados por sus creencias en responsabilidad y recuperación, en comparación con los de alto promedio; si existen diferencias entre profesores y alumnos en dichas creencias y si la capacidad de recuperación personal en los profesores se relaciona con la eficacia interpersonal en el aula.

Método

Participantes

Se invitó a participar a 25 profesores de las carreras de administración, contaduría e informática, que tuvieran al menos tres años de antigüedad impartiendo cátedra en la institución, con media de 13.8 años (DE 5.51) en las materias de contabilidad, matemáticas, recursos humanos, administración básica, derecho, macro y micro economía y de informática. Se hizo la invitación por parte de las jefaturas, bajo condiciones de anonimato y participación voluntaria hasta lograr cubrir las tres licenciaturas con independencia de las materias impartidas y del semestre.

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

Diseño. Se trata de un estudio de una sola medición, ex-post-facto. En el caso de los profesores con grupos contrastados correspondientes a profesores preferidos y no-preferidos por sus estudiantes, a partir del promedio de las últimas tres evaluaciones que cada grupo hace semestralmente del desempeño del docente. En los preferidos éste fue de 8.5 o más y en los menos preferidos 8.4 o menos.

En el caso de los estudiantes fueron los alumnos de los profesores participantes del semestre en que se hizo el estudio, con una sola medición.

Medición

Se seleccionaron los instrumentos que en la literatura de investigación destacan por su sensibilidad y claridad teórica en la medición de los constructos. Las propiedades psicométricas se establecieron Las categorías se establecieron operacionalmente a partir de las medias de los factores definidos más adelante.

Las variables en las que se esperan diferencias entre profesores y alumnos incluyen creencias en responsabilidad y capacidad de recuperación y se aplicaron a ambos. La escala sobre eficacia interpersonal del profesor sólo es pertinente a los docentes y se incluye a fin de identificar si las creencias en responsabilidad y capacidad de recuperación facilitan la eficacia interpersonal de los docentes.

La estructura y confiabilidad de las escalas de *Creencias en responsabilidad* y *Capacidad de recuperación personal*, se obtuvieron a partir de los participantes para verificación de la estructura como instrumento refinado (Coles & Shoefield, 2008) con las siguientes áreas y valores de consistencia interna:

Rigidez de reglas en la infancia. Evalúa la exposición a enseñanzas que implican códigos rígidos de comportamiento para evitar consecuencias socialmente catastróficas o códigos de comportamiento inaceptables con reactivos como: "Mis padres seguían escrupulosamente las reglas" (alfa de Cronbach, .861).

Responsabilidad excesiva durante la infancia. Evalúa la presencia de altos niveles de responsabilidad durante la juventud temprana con reactivos como “Yo tenía más responsabilidades que la mayoría de los niños” (alfa de Cronbach, .788).

Atribución de infortunio. Evalúa el desarrollo de responsabilidad ante eventos catastróficos que afectan el bienestar o la salud de sí mismo o de otros significativos, con reactivos como “Algo que hice contribuyó a que tuviera un problema desafortunado” (alfa de Cronbach, .913).

Crianza sobreprotectora. Evalúa el desarrollo de creencias sobre la incapacidad personal para manejar experiencias difíciles, con reactivos como “Mis papás pensaban que era incapaz de manejar el peligro” (alfa de Cronbach, .721).

Escala de *Recuperación personal* (Wagnild, 2009) que evalúa en cinco áreas la capacidad de recuperación y capacidad para manejar situaciones difíciles exitosamente. La estructura y confiabilidad de las áreas se sometió a prueba con los participantes del presente grupo con un análisis en función de la estructura original, en cinco áreas:

Autoconfianza que se refiere a la capacidad percibida para hacer frente a dificultades con reactivos como “Encuentro la forma de manejar las cosas” (alfa de Cronbach: .737).

Significado que evalúa la capacidad para dotar de sentido personal a situaciones diversas, con reactivos como: “Mantengo el interés en las cosas” (alfa: .763).

Perseverancia que se refiere a la capacidad para mantenerse en una tarea, con reactivos como “Hago las cosas aunque no quiera hacerlas” (alfa: .521).

Acompañamiento existencial que evalúa la capacidad para preservar la valía personal y autoconcepto positivo en situaciones adversas con reactivos como: “Lo que pienso de mí, me ayuda a sobrellevar las situaciones difíciles”. (alfa: .752)

Ecuanimidad que se refiere al mantenimiento de la tranquilidad y equilibrio emocional ante situaciones críticas, con reactivos como: “Puedo ver una situación de distintas formas” (alfa: .438) que si bien se conformó factorialmente, el alfa denota que en este grupo es necesario considerar elementos adicionales más consistentes, sin embargo debido a su relevancia clínica se conservó en el análisis.

Las propiedades psicométricas de escala de *Eficacia interpersonal del profesor* (Brouwers & Tomic, 2001), definida como la capacidad que considera poseer el profesor para afectar el desempeño del estudiante, se obtuvo de un grupo de 132 profesores de contaduría y administración. Consta de cuatro dominios identificados:

Eficacia en los resultados que evalúa el manejo de aspectos técnicos del rol docente (alfa: .775) con reactivos como “ Puedo manejar a los estudiantes más difíciles ”.

Atribución externa dirigida a evaluar la atribución a factores externos o pasados del estudiante que afectan su desempeño (alfa: .607) con reactivos como “ La influencia de las experiencias fuera del aula, pueden rebasar las de la enseñanza por buena que sea”.

Control situacional que evalúa la efectividad para manejar situaciones diversas en la clase (alfa: .534) con reactivos como “ Puedo notar cuando el incumplimiento de un trabajo se debe a un nivel inadecuado de dificultad”.

Atribución familiar que evalúa la atribución a las condiciones familiares actuales del alumno que afectan su desempeño académico (alfa: .607) con reactivos como “Si los estudiantes son indisciplinados en casa, es probable que lo sean también en clase”.

Si bien el coeficiente *Kaiser Meyer Olkin* para la escala de Eficacia Interpersonal del Profesor sugiere que la solución factorial es adecuada y los valores alfa de Cronbach apuntan a una escala confiable, la n fue pequeña por lo que, si bien estos datos son útiles respecto de

las preguntas planteadas, no constituyen una validación formal del instrumento.

Procedimiento

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

Grupos Contrastados. Los resultados de profesores se separaron en profesores preferidos por los alumnos, los que tenían en las últimas tres evaluaciones un promedio mayor a 8.5, mientras que el grupo de no-preferidos tuvieron en las mismas un promedio de 8.4 o inferior. En los alumnos se separaron los resultados por alumnos de alto promedio en quienes reportaron en sus instrumentos valores mayores a 9.0 y de bajo rendimiento a aquellos cuyo promedio en la carrera fue inferior a 7.5.

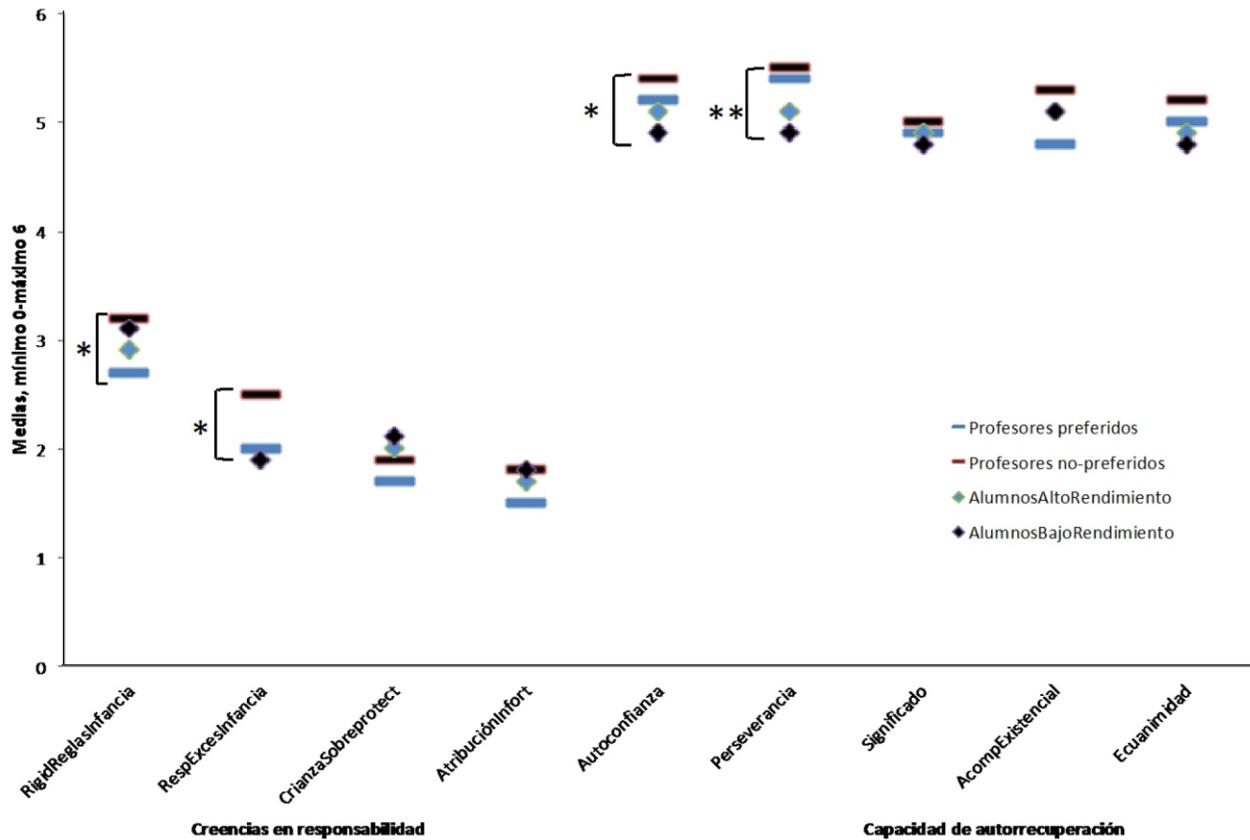
Resultados

Para identificar las diferencias entre profesores y alumnos por grupos contrastados, se presentan los resultados en gráfico de puntos, donde la ordenada muestra las medias de las áreas de los instrumentos y en la abscisa las áreas. Las primeras cuatro áreas corresponden al instrumento de Creencias en responsabilidad y las cinco siguientes a las de Recuperación personal. En guiones claros se presentan las medias de los profesores preferidos y en oscuros las de los no preferidos. En rombos claros aparecen las medias de los estudiantes de alto rendimiento académico y en oscuro las de los de bajo rendimiento, de manera que a mayor distancia vertical entre las figuras de rombos o guiones, mayor diferencia en las medias de los grupos. Los corchetes señalan los grupos entre los que hubo diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba ANOVA de una vía y los asteriscos señalan la fuerza de la significancia (véase la figura 1).

Las diferencias estadísticamente significativas ocurrieron entre profesores y alumnos en creencias en responsabilidad en Responsabilidad excesiva en la infancia ($F=3.66$) y en Rigidez de reglas en la infancia ($F=2.8$). En las pruebas post hoc de Scheffe el grupo distinto a los dos de estudiantes fue el de profesores no preferidos. Con la prueba post hoc de diferencia mínima significativa (DMN) la diferencia en Rigidez de reglas en la infancia ocurrió entre los maestros preferidos y los no preferidos y con los alumnos de bajo rendimiento, quienes al parecer tuvieron más experiencias similares en rigidez de reglas.

El área de Responsabilidad excesiva fue mucho más marcada en los profesores no-preferidos, lo que denota más experiencias durante la infancia en que tomaron responsabilidades más importantes que otros niños en su contexto. Fue también el grupo con mayor atribución de infortunio o tendencia a responsabilizarse por incidentes, y con mayor rigidez de reglas durante la infancia. En contraste, el grupo de profesores preferidos tuvo en todas las áreas de creencias de responsabilidad los valores más bajos, excepto en responsabilidad excesiva en la infancia, en que fue ligeramente superior a ambos grupos de alumnos pero notable y significativamente inferior a la de los profesores no preferidos.

Los alumnos de bajo promedio mostraron diferencias significativas con los profesores preferidos en rigidez de reglas en la infancia con valores más altos. Los alumnos de bajo promedio tuvieron los va-



* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, prueba omnibus ANOVA

Figura 1. Creencias en responsabilidad y capacidad de autorrecuperación en profesores preferidos y no preferidos y alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

lores más altos en crianza sobreprotectora y el mismo nivel de los profesores no preferidos en atribución de infortunio. Los valores en sobreprotección parental que evalúa las creencias sobre incapacidad para manejar situaciones difíciles, se presentaron en alumnos de bajo y alto rendimiento y en profesores no-preferidos.

En cuanto a la escala de recuperación las diferencias significativas de acuerdo con el análisis de varianza ocurrieron en autoconfianza ($F=2.97$) y perseverancia ($F=6.2$). El grupo de profesores no-preferidos tuvo valores más altos que el resto de los grupos en las cinco áreas de recuperación y particularmente más alto en perseverancia en comparación con el grupo de alumnos de bajo promedio. Entre los alumnos, los de alto rendimiento tuvieron valores similares a los de los profesores preferidos y más altos que los alumnos de bajo rendimiento académico. En autoconfianza los profesores no preferidos fueron seguidos por los preferidos, que nuevamente mostraron muy poca diferencia con los alumnos de alto rendimiento. La prueba post hoc DMN reveló que la diferencia estadísticamente significativa ocurrió entre los profesores no preferidos y los alumnos de bajo rendimiento.

El área de Significado fue la única que mostró poca diferencia entre los cuatro grupos, sin embargo los valores más altos de los alumnos son en el grupo de alto rendimiento y entre los profesores, los no-preferidos. El área de Acompañamiento existencial denota una marcada diferencia entre los profesores a favor de los no-preferidos, mientras que los estudiantes tuvieron la misma media. El área Ecuanimidad muestra la mayor diferencia entre los profesores no-preferidos y los alumnos de bajo rendimiento sin ser estadísticamente significativa, los alumnos de alto rendimiento tuvieron valores muy cercanos a los de los profesores preferidos.

En cuanto a las diferencias entre profesores en la escala de Eficacia en Interacción, se presentan en líneas punteadas las medias de los profesores no preferidos y en línea gris sólida a las de los preferidos, en la figura 2.

Los profesores preferidos tienden a referir mayor eficacia en resultados y control situacional, así como menor atribución externa y familiar a los problemas de desempeño de sus alumnos. Aunque la prueba t no dio diferencias significativas, fueron consistentes. Los profesores preferidos tuvieron creencias en responsabilidad menos rígidas, mayor percepción de autoeficacia y atribución externa y familiar a las dificultades con los alumnos. Sin embargo, tuvieron valores más bajos en todas las áreas de capacidad de recuperación.

Los alumnos fueron marcadamente menos rígidos que los profesores no preferidos en responsabilidad excesiva en la infancia, sin embargo tuvieron valores cercanos en rigidez de reglas en la infancia, en atribución de infortunio e incluso superiores a ambos grupos de profesores en crianza sobreprotectora, lo que puede indicar una diferencia generacional importante. Por otra parte, los alumnos de alto rendimiento fueron menos rígidos que los de bajo rendimiento, y mostraron mayor capacidad de recuperación, incluso al mismo nivel de los profesores preferidos en ecuanimidad.

La relaciones entre capacidad de recuperación y creencias en responsabilidad fueron débiles (menores a .4). La relación entre las escalas de funcionamiento interpersonal en el aula con capacidad de recuperación fue significativa entre atribución familiar a las problemáticas en el aula y significado ($r=.47$, $p=.018$, $n=25$). El resto de las correlaciones fueron débiles.

Debido a la relevancia de la eficacia interpersonal del docente y de la capacidad de recuperación, para el propósito de presente estudio se

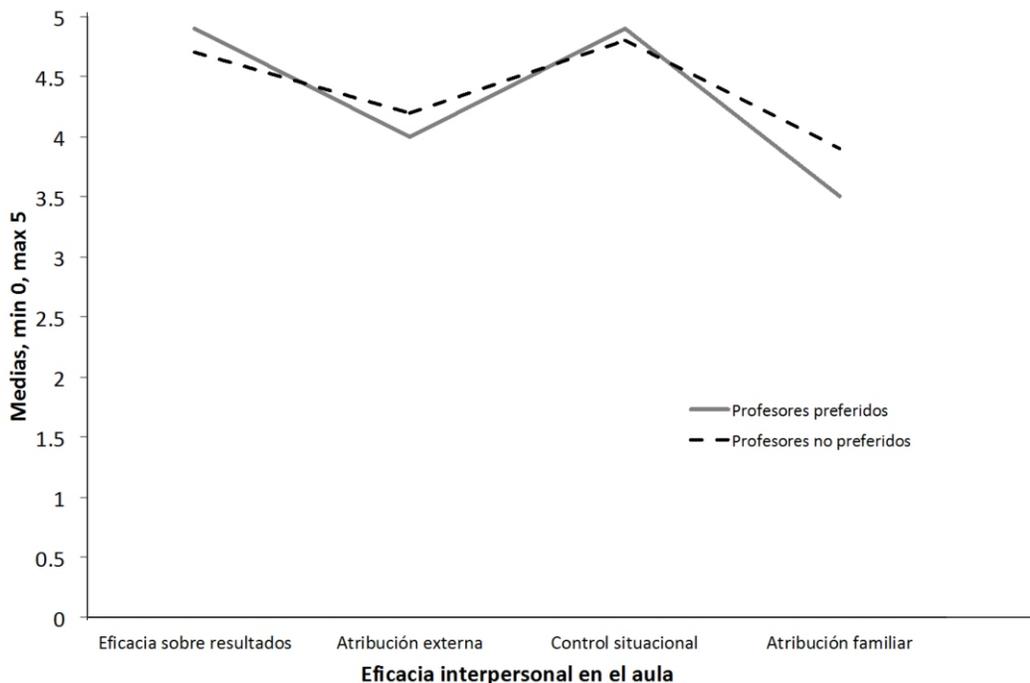


Figura 2. Medias en las áreas del instrumento de eficacia interpersonal en el aula.

calculó una correlación no paramétrica de Spearman Rho entre los reactivos de Eficacia del docente para identificar algún indicador que guardara una mejor relación con el resto de capacidad de recuperación. El análisis arrojó relaciones significativas pero aisladas entre la capacidad para superar dificultades y la de facilitar los ejercicios a alumnos con dificultades ($r=.491, p=.013, n=25$). También entre la capacidad para manejar las cosas y la de notar si el incumplimiento del alumno se debe a un nivel inadecuado de dificultad ($r=.411, p=.041, n=25$). El reactivo sobre la capacidad para rescatar algo importante de la participación incorrecta del alumno se relacionó tanto con mantener interés en las cosas ($r=.574, p=.003, n=25$), como con ver la situación de distintas

formas ($r=.503, p=.012, n=25$). Hubo consistencia en la atribución del papel del profesor en el dominio de un nuevo concepto por su capacidad de enseñarlo, con diferentes reactivos de eficacia en el aula. La figura 3 muestra los coeficientes de correlación superiores a .4 en barras, la línea con punta de flecha marca el punto de la significancia estadística con la prueba de Spearman Rho.

En este caso las relaciones más fuertes de la capacidad para enseñar un nuevo concepto se dieron con la capacidad de mantenerse interesado, con ver las situaciones de distintas formas y hacer distancia de ellas, así como del uso del sentido del humor y perseverancia, del instrumento de recuperación personal.

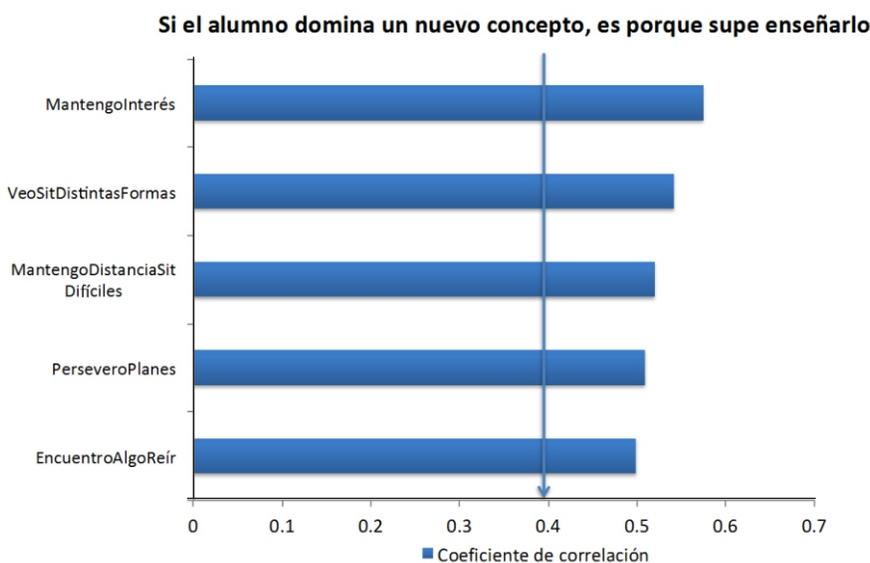


Figura 3. Correlación entre reactivo de eficacia interpersonal en el aula y los de recuperación personal, $n=25$. La flecha denota el punto a partir del cual las correlaciones son significativas ($p \leq .05$).

Discusión

El propósito del presente estudio fue identificar las diferencias en creencias sobre la responsabilidad y capacidad de recuperación personal entre docentes y alumnos, así como la relación de estas creencias con la capacidad de recuperación o resiliencia personal y el manejo eficaz en la interacción en el aula. Las creencias en responsabilidad marcaron una diferencia importante entre estudiantes y profesores no-preferidos, los profesores preferidos son más eficaces en el manejo interpersonal en el aula y tienden menos a la atribución externa de las dificultades del alumno. Los profesores no preferidos tienen mayor capacidad de recuperación personal.

De acuerdo con la separación de grupos de profesores, entre los profesores preferidos por los alumnos habría más cercanía respecto a valores importantes en el desarrollo operativo de una clase como el cumplimiento, acatamiento de reglas y su flexibilidad. Sin embargo entre los alumnos hubo más cercanía con los profesores no-preferidos en todas las áreas de creencias en responsabilidad excepto en exposición a responsabilidades poco comunes durante la infancia, que al parecer caracteriza el funcionamiento de los profesores no-preferidos. Esto probablemente ocurre por el desarrollo de formas de intolerancia ante situaciones que pueden parecer amenazantes a la autoridad, o de injusticia de los alumnos en el reconocimiento de su esfuerzo y conocimientos profesionales. Lo anterior sería congruente con los hallazgos de un estudio previo donde se observó que los profesores no-preferidos ponen más atención a comportamientos “groseros” hacia ellos que los profesores preferidos (Riveros y León, 2011).

También hubo más crianza sobreprotectora entre los estudiantes en combinación con mayor responsabilidad en tareas de los profesores no preferidos. Esto permite comprender mejor la brecha generacional a la que frecuentemente se atribuyen dificultades en la interacción en el aula, y daría sentido a la atención a aspectos personales de su propia historia y no al contexto del alumno. En el mismo sentido los profesores no preferidos tendieron más a la atribución externa incluyendo a la familia del alumno, de las dificultades que afectan la eficacia interpersonal en clase. Esto sugeriría que los profesores no-preferidos han desarrollado un locus de control externo, donde las evaluaciones de los alumnos no se atribuyen al desempeño del profesor en concordancia con los hallazgos de Athanasiou, et al. (2002). Los profesores no preferidos mostraron una mayor tendencia a responsabilizar a los alumnos a diferencia de los preferidos, por lo que los preferidos podrían ser más autocríticos o involucrados al retroalimentarse respecto a los alumnos, lo que extiende los hallazgos de Jackson (2005) sobre la tendencia a centrar la enseñanza en el alumno que caracteriza a los docentes más apreciados por sus estudiantes.

Los alumnos también tienen características que podrían implicar formas de rigidez en responsabilidad muy cercanas entre ellos, lo que denotaría condiciones compartidas respecto a estresores socioeconómicos en las familias de origen. Por la cercanía en áreas de crianza supondría una presencia importante de familias riesgosas para algunos déficits de interacción como han propuesto Beck y sus colaboradores (2004). También llama la atención que los alumnos de bajo desempeño académico fueron los de más rigidez en sus creencias de responsabilidad y que podrían empezar con mayor facilidad procesos de merma de su autoestima por la falla entre responsabilidad y funcionamiento académico. En contraste, los alumnos con mayor promedio académico fueron menos rígidos y contaron con mayor capacidad de recuperación. Los alumnos de bajo rendimiento podrían estar en riesgo potencial de desarrollar trastornos relacionados con la percepción de control, como los derivados del espectro ansioso, trastornos somáticos por estrés, o padecimientos laborales.

En cuanto a capacidad de recuperación, si bien la diferencia entre profesores fue particularmente notable en acompañamiento existencial, de manera general los no preferidos mostraron mayor capacidad de recuperación personal. Es posible que los profesores no preferidos hayan estado en situaciones de crianza más vulnerante, al igual que los alumnos de menor promedio, pero que al paso del tiempo desarrollaran estrategias de recuperación para perseverar en sus actividades con un sentido de acompañamiento, autoconfianza y ecuanimidad, respeto a lo que piensa de sí mismo, pero no necesariamente al respecto de cómo lo perciben otros miembros de su entorno, en este caso los alumnos quienes tienden a asignarles evaluaciones relativamente bajas a su labor.

Lo anterior explicaría la poca notoriedad de áreas susceptibles de mejora y la dificultad para lograr la participación de los profesores. En este grupo, fue frecuente el declinar la invitación, y entre algunos participantes se observó renuencia y suspicacia sobre las “verdaderas” intenciones del estudio. En congruencia con Baron et al. (1999) esto podría denotar sensibilidad a la injusticia y anécdotas de maltrato, agresión o negligencia por la institución educativa y los estudiantes. Este tipo de atención a la amenaza puede llevar a estilos atributivos que propician la activación constante de la carga alostática y eventual desarrollo de padecimientos somatoformes, lo que brinda un elemento al origen de los riesgos a la salud descritos por Landsbergis et al. (2003).

Entre los alumnos fueron los de alto rendimiento académico los que consistentemente mostraron valores más altos en capacidad de recuperación y el mismo nivel de ecuanimidad que los profesores preferidos. Esto apunta nuevamente el riesgo de alumnos de bajo rendimiento en el que son más rígidos sobre lo que esperan de sí mismos, haciéndolos menos capaces de hacer distancia de las situaciones difíciles y de verlas de diferentes formas para reducir el impacto emocional de situaciones difíciles. Los alumnos de bajo promedio tuvieron los valores más bajos en todas las áreas de capacidad de recuperación personal, especialmente en perseverancia y ecuanimidad lo que los coloca en mayor riesgo de enfrentar dificultades y manejar emociones y retos. Esto los vulnera al probable desarrollo de estilos de pensamiento precursores de trastornos por pérdida de control, y los llevaría a exponerse cada vez menos a situaciones en las que hay una amenaza importante a su autoconcepto. Reducirían sus oportunidades de éxito por comportamientos como la procrastinación o por la tendencia a evitar su participación en actividades que les puedan salir mal (Steel, 2007). En el ámbito profesional, frecuentemente las situaciones que implican mayor reto profesional son las más significativas y gratificantes a mediano y largo plazo y su evitación contribuiría a la percepción de amenazas en el ambiente laboral, en vez de percibirlo como reto y afrontarlo.

La evitación podría indicar el desarrollo de características obsesivas, los alumnos de bajo rendimiento tuvieron valores especialmente cercanos a los profesores no preferidos en rigidez de reglas en la infancia, y los más altos en sobreprotección, con familias que consideraban que eran incapaces de manejar situaciones difíciles o riesgosas. También tuvieron los valores más altos en atribución de infortunio junto con los profesores no-preferidos, que es precisamente un elemento detonador de los trastornos relacionados con la necesidad de control como el trastorno obsesivo compulsivo (Landsbergis et al., 2003).

No se observaron relaciones importantes entre las subáreas de los instrumentos, sin embargo éstos aún no tienen valores ideales de medición, por lo que es necesario avanzar en la adecuación de éstos para profesores y alumnos de profesiones de pronta ocupación. Habría que explorar formas secuenciadas del malestar socioeconómico al psicológico, al laboral y nuevamente al socioeconómico, en adición a otros

ciclos descritos como el de pobreza-enfermedad-pobreza (Santos, 2006). Las relaciones de funcionamiento interpersonal en el aula con capacidad de recuperación no se han identificado en la literatura de investigación. La capacidad de enseñar nuevos conceptos con la de mantener distancia en situaciones difíciles, ver las cosas de diferente forma y aún la capacidad de encontrar algo de qué reír, apunta a cualidades de resistencia y perseverancia ante situaciones difíciles, que tendrían un papel importante en su medio incluyendo a quienes los rodean. Esto sería especialmente importante entre los profesionistas del área económico-administrativa que frecuentemente escogen estas carreras por necesidad de integrarse temprano en el mercado laboral. El que los docentes noten que tienen un papel importante en su medio favorece la atribución de éxito por sus habilidades incluyendo las sociales, y no de rigidez como se observó entre los alumnos de bajo rendimiento.

Cabe recordar que la actividad profesional de contadores y administradores incluye la dirección y coordinación de esfuerzos de quienes participan en las organizaciones o centros laborales donde son notables los efectos del estrés. Convendría explorar si el desarrollo de características promotoras de la salud en el trabajo, como el compromiso laboral, ocurre entre los alumnos más flexibles y con capacidad de autorrecuperación. O bien, si los trastornos de obsesividad y ansiedad expresados en enfermedades laborales como la adicción al trabajo, el acoso laboral y el presentismo caracterizan a los alumnos más rígidos y con menos habilidades.

Algunas de las limitaciones del presente trabajo, como lo reducido del grupo de profesores, puede también obedecer a la tendencia a no buscar apoyo ante un problema que tiene satisfactores derivados del control excesivo y la evitación emocional. Los profesores participantes, al ser voluntarios compartieron el interés en participar en el estudio, llenar los instrumentos y ser parte de los posibles programas de mejora de la Facultad, por lo que estos resultados pueden no representar a los profesores que más se beneficiarían y que paradójicamente, estarían menos interesados.

Referencias

- Andersen, B., Farrar, W. B., Golden-Kreutz, D., Emery, C.F., Glase, R., Crespin, T. & Carson W. (2007). Distress reduction from a psychological intervention contributes to improved health for cancer patients. *Brain, Behavior and Immunity*, 21, 953-961.
- Athanasiou, M.S., Geil, M., Hazel, C.E., & Copeland, E.P. (2002). A look inside school-based consultation: A qualitative study of the beliefs and practices of school psychologists and teachers. *School Psychology Quarterly*, 17, 258-298.
- Baron, R., Neuman, J. & Geddes, D. (1999). Social and personal determinants of workplace aggression: Evidence for the impact of perceived injustice and the type A behavior pattern. *Aggressive behavior*, 25, 281-296.
- Bashford, J. y Slater, D. (2008). *Assessing and Improving Student Outcomes: What We Are Learning at Miami Dade College*. Report No. 2 in the Culture of Evidence Series.
- Bedies, J., Korslund, K., Sayrs, J., & McFarr, L. (2013). The observation of essential clinical strategies during and individual session of dialectical behavior therapy. *Psychotherapy*, 59(3), 454-457.
- Beck, A., Freeman, A., & Davis, D. (2004). Obsessive-Compulsive Personality Disorder. En A. Beck, A. Freeman, & D. Davis (Eds.), *Cognitive Therapy of Personality Disorders*, (pp. 320-340). New York: The Guildford Press.
- Burke, R., Weir, T., & DuWors, R. Jr. (1979). Type A behavior of administrators and wives' reports of marital satisfaction and well-being. *Journal of Applied Psychology*, 64(1), 57-65.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Carlson, L., Speca, M., Faris, P. & Patel, K. (2007). One year pre-post intervention follow-up of psychological, immune, endocrine and blood pressure outcomes of mindfulness-based stress reduction (MBSR) in breast and prostate cancer outpatients. *Brain, Behavior and Immunity*, 21, 1038-1049.
- Coles, M. & Schofield, C. (2008). Assessing the development of inflated responsibility beliefs: The pathways to inflated responsibility beliefs scale. *Behavior Therapy*, 39, 322-335.
- Denford, S., Taylor, R., Campbell, J. & Greaves, C. (2013). Effective behavior change techniques in asthma self-care interventions: Systematic review and meta-regression. *Health Psychology*. Avance en línea. doi: 10.1037/a0033080
- Duffy, M., & Sperry, L. (2007). Workplace mobbing: Individual and family health consequences. *The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 15(4), 398-404.
- Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Glenn, D., Golinelli, D., Rose, R., Roy-Byrne, P., Stein, M., Sullivan, G., Bystritsky, A., & Sherbourne, C. (2013). Who gets the most out of cognitive behavioral therapy for anxiety disorders? The role of treatment dose and patient engagement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(4), 639-649.
- Jackson, M. (2005). *Serving time: The relationship of bad and good teaching, in Higher education in a changing world*. Proceedings of the 28th HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Conference, Sydney, 3-6 July.
- Kohn, R., Levav, I., Caldas de Almeida, J.M., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J., Saxena, S., y Saraceno, B. (2005). Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para salud pública. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18(4/5), 229-240.
- Landsbergis, P.A., Schnall, P.L., Belkic, K., Baker, D., Schwartz, J. & Pickering, T. (2003). The workplace and cardiovascular disease: Relevance and potential role for occupational health psychology. En J. Campbell & L. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (265-287). Washington: American Psychological Association.
- Malm, B., & Löfgren H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76, 62-73.
- Mc Ewen, B. (1998). Stress, adaptation and disease: Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840, 33-44.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E. & Seeman, T.E. (2002). Risky Families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128 (2), 330-366.
- Repetti, R., Wang, S.-w., & Saxbe, D. (2009). Bringing it all back home: How outside stressors shape families' everyday lives. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 106-111. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01618.x
- Riveros, A., Cortazar, P. J., Alcazar F., & Sánchez-Sosa, J.J. (2005). Efectos de una intervención cognitivo-conductual en la calidad de vida, ansiedad, depresión y condición médica de pacientes diabéticos e hipertensos esenciales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 445-562.
- Riveros, A., y León, K. (2011). *Referentes de docentes y estudiantes sobre la interacción funcional en el aula*. Memoria del XVI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México.

- Riveros, A., Rosales, T., y Ortega, L. (Octubre, 2008). *Hacia la comprensión del bienestar en el aula: La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los alumnos de la FCA*. Memoria del XIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México.
- Safren, S., O'Cleirigh, C., Skeer, M., Elsesser, S., & Mayer, K. (2013). Project enhance: A randomized controlled trial of an individualized HIV prevention intervention for HIV-Infected men who have sex with men conducted in a primary care setting. *Health Psychology, 32*(2), 171-179.
- Salkovskis, P., Shafran, R., Rachman, S., & Freeston, M. (1999). Multiple pathways to inflated responsibility beliefs in obsessional problems: possible origins and implications for therapy and research. *Behaviour Research and Therapy, 37*, 1055-1072.
- Santos, H. (2006). Relación entre la pobreza, iniquidad y exclusión social con las enfermedades de alto costo en México. *Revista Cubana de Salud Pública, 32* (2), 131-145.
- Saxbe, D. E., Repetti, R. L., & Graesch, A. P. (2011). Time spent in housework and leisure: Links with parents' physiological recovery from work. *Journal of Family Psychology, 25*(2), 271-281. doi:[10.1037/a0023048](https://doi.org/10.1037/a0023048)
- Senko, C., y Miles, K. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented student jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 561-583.
- Schaufeli, W., Tares, T., & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology, an International Review, 57*(2), 173-203.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 17*(2), 105-115.