



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

- |   |          |  |                |
|---|----------|--|----------------|
| Sonia Krumm y Raúl Nikolaus                   | <b>1</b> | Bullying: tres miradas de una misma realidad. Un estudio exploratorio en la escuela primaria                                 | <b>Pág. 1</b>  |
| Emilian Eugen Radu                            | <b>2</b> | Influencia de los medios de comunicación en los valores morales-religiosos de los jóvenes cristianos                         | <b>Pág. 15</b> |
| Laura Barrera Posadas y Jaime Rodríguez Gómez | <b>3</b> | Actitudes que los alumnos perciben del maestro de matemáticas hacia ellos como estudiantes y su ansiedad por esta disciplina | <b>Pág. 30</b> |
| Teodoro Yayé Bull y Alonso Meza Escobar       | <b>4</b> | Relación entre los 16 factores de personalidad y la práctica de valores en estudiantes de nivel secundario                   | <b>Pág. 41</b> |
| Gabriel Dolores Camacho Bojórquez             | <b>5</b> | Educación, desigualdad y alternativas de inclusión   | <b>Pág. 58</b> |

## Reseñas



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Gisella Biaggi, Wilfredo Choque,  
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,  
Jorge A. Hilt, Edith Soriano de Castro

Asistentes editoriales: Raúl Lozano Rivera,  
Miguel Ángel Roig, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,  
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,  
Roberto Badenas, Fernando Canale, Andrés Díaz Valladares,  
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, Donna Habenicht,  
Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez,  
José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse, Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi,  
María Cristina Richaud de Minzi, Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,  
Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN, Año 13, No. 1, enero - junio de 2013. Publicación semestral de la Universidad de Montemorelos en coedición con la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile, la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750, [www.um.edu.mx](http://www.um.edu.mx), [vkorniej@um.edu.mx](mailto:vkorniej@um.edu.mx). Editor responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico 2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en la Revista no son necesariamente las del editor o de los editores asociados, sino de los autores de los artículos. Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510.

## **Estudios**

- 1 Bullying: tres miradas de una misma realidad. Un estudio exploratorio en la escuela primaria  
*Sonia Krumm de Nikolaus y Raúl Nikolaus*
  
- 15 Influencia de los medios de comunicación en los valores morales-religiosos de los jóvenes cristianos  
*Emilian Eugen Radu*
  
- 30 Actitudes que los alumnos perciben del maestro de matemáticas hacia ellos como estudiantes y su ansiedad por esta disciplina  
*Laura Barrera Posadas y Jaime Rodríguez Gómez*
  
- 41 Relación entre los 16 factores de personalidad y la práctica de valores en estudiantes de nivel secundario  
*Teodoro Yayé Bull y Alonso Meza Escobar*

## **Reseñas**

- 58 Educación, desigualdad y alternativas de inclusión  
*Gabriel Dolores Camacho Bojórquez*

## **BULLYING: TRES MIRADAS DE UNA MISMA REALIDAD. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA ESCUELA PRIMARIA**

Sonia Krumm y Raúl Nikolaus  
*Universidad Adventista del Plata, Argentina*

### *RESUMEN*

*El bullying es un fenómeno relacional en el que intervienen numerosas variables personales, institucionales y sociales. En este último ámbito, la investigación demuestra que la violencia estructural de los sistemas, el contagio social de las conductas y los valores provenientes de las creencias en la cultura predominante tienen un alto impacto en los niveles de intimidación que pueden darse en la escuela. Sin embargo, no todos los actores de la educación perciben el fenómeno de la misma manera, dado que el bullying es un comportamiento oculto y aparece bajo la mirada cómplice de quienes rodean a la víctima y al victimario. ¿Cuál es el grado de conciencia acerca de la existencia del bullying en la escuela y qué nivel de compromiso hay en la prevención de su aparición por parte de cada uno de los actores de la educación?*

*El tipo de estudio corresponde a un diseño de corte transversal y descriptivo y a una metodología cuanti-cualitativa, cuyos resultados están basados en la triangulación del instrumento PRECONCIMEI, compuesto de tres encuestas autoadministradas, una para alumnos, otra para docentes y una tercera para padres. El propósito de este trabajo fue explorar y contrastar el nivel de bullying percibido por los niños de 4º, 5º y 6º años de educación primaria, con el nivel de bullying percibido por docentes y padres en ambientes suburbanos. El objeto último de este estudio consistió en crear conciencia acerca de la existencia de intimidación entre escolares que impulse a proponer planes de prevención y tratamiento, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa.*

*Palabras clave:* bullying, escuela primaria, docentes, padres

---

Sonia Krumm y Raúl Nikolaus, Facultad Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Sonia Krumm, 25 de Mayo 99, 3103 Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: soniakrumm@gmail.com

### **Introducción**

La violencia se encuentra presente en las instituciones humanas en diversos niveles y en distintas manifestaciones. La práctica de la violencia se ha extendido a casi cualquier ámbito de la vida y no sorprende que se haya naturalizado al punto

de que, ante alguna expresión extrema de violencia, en los medios de comunicación se suavicen los hechos, explicando que “la violencia siempre existió”. Esta última frase suele escucharse como atenuante de brotes de violencia en la escuela y de algunos tipos específicos de violencia que en la actualidad tienen un nombre, como el de bullying.

Si bien es un hecho que las expresiones violentas no constituyen una novedad en la escuela, es en los últimos años que se han tornado generalizadas, más frecuente y cruel, al tiempo que se ha reconocido la necesidad de estudiar el tema y buscar formas de prevenir su crecimiento (Benítez y Justicia, 2006; Pizarro y Jiménez, 2007).

El interés por frenar este tipo de manifestación de violencia es mayor cuanto más se comprueban sus efectos negativos a lo largo de la vida. Estudios científicos demuestran que las víctimas de acoso escolar y también los acosadores tienen más probabilidades de haber sufrido problemas psiquiátricos en la infancia, pero también tienen consecuencias nefastas en la adultez. Por ejemplo, se descubrió que quienes habían sido víctimas de acoso escolar tenían 4,3 veces más de probabilidades de tener un trastorno de ansiedad en la adultez que los que no habían sido acosados y 14,5 veces más de probabilidades de sufrir un trastorno de pánico. Estos y otros datos reveladores muestran que el acoso escolar no es un comportamiento inofensivo o pasajero, como algunos sostienen, sino una serie de acciones que marcan por décadas (Saint Louis, 2013), e incluso se convierten en hábitos que traspasan la frontera de la escuela primaria y secundaria para instalarse en las siguientes etapas de la vida (Chapell et al., 2004).

La literatura indica que un elemento preventivo esencial es la observación de los ambientes escolares y el relevamiento de casos de violencia y su forma de tratamiento como base para las decisiones de prevención y erradicación del bullying en las escuelas (Bradshaw y Waasdorp, 2009). Este estudio tiene el propósito de generar conciencia y abrir posibilidades de prevención.

### **El fenómeno bullying**

De entre las muchas concepciones que se encuentran del término bullying, una básica entiende que el acoso escolar o maltrato entre iguales tiene un factor común y es una conducta específica del comportamiento agresivo (Espelage y Sweaer, 2003).

No todo tipo de agresión puede ser considerada como acoso escolar o bullying. Este fenómeno tiene ciertas características particulares, según diversos investigadores (Amaya, 2009; Cerezo, 2009; D'Angelo, 2009; Olweus, 1993). Así, se puede explicar que el acoso escolar es un conjunto de comportamientos físicos y/o verbales en que una o más personas, con hostilidad y abusando de un poder real o ficticio, ejerce hostigamiento, presión y maltrato contra un compañero, en forma reiterativa y sostenida en el tiempo, con la intención de causarle algún tipo de daño.

Entonces, para que una agresión pueda ser catalogada como acoso escolar o *bullying* deben darse ciertas condiciones: (a) desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor; (b) frecuencia y duración del maltrato (al menos una vez por semana); (c) intencionalidad y búsqueda de algún fin con el maltrato (beneficio social, personal o material); (d) la intención de crear daño.

A estas características, Aguilar Maya (2011) agrega algunas condiciones y amplía otras: (a) indefensión, (b) desigualdad, (c) persistencia y (d) ausencia de provocación. La indefensión alude a la existencia de una víctima indefensa que se convierte en el blanco de un compañero o de un grupo de ellos. La desigualdad puede darse en el área física, psicológica o social por parte de la víctima. La desigualdad física puede basarse en una mayor corpulencia o por tener más edad. La desigualdad psicológica consiste en provocar miedo en la víctima. La desigualdad social puede consistir en una desigualdad numérica: el grupo contra la víctima. En el caso de la persistencia, se trata de agresiones repetitivas y persistentes que pueden incluso llegar a prolongarse durante varios años. En cuanto a la ausencia de provocación, los comportamientos y relaciones son injustificados, ya que no existe ningún tipo de provocación por parte de las víctimas.

El término *bullying* proviene del inglés “bully”, y significa matón o bravucón, pero es difícil contener lo que implica el fenómeno en un único término en español, por lo cual algunos autores españoles utilizan el término en inglés en lugar de llamarlo acoso escolar, maltrato escolar o intimidación (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008; Pizarro y Jiménez, 2007; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2003). La intimidación es vista como un componente menos agresivo de esta conducta. En cambio, el bullying abarca un abanico más amplio de significados que implica insultos, apodos despectivos, rechazo social, amenazas y agresiones físicas de todo tipo, entre otros elementos.

El maltrato y hostigamiento entre iguales puede darse de diferentes formas, por lo que hay que distinguir sus

diversas formas de aparición: (a) físico, (b) verbal, (c) gestual, (d) social y (e) psicológico.

El bullying físico es una de las maneras más visibles y obvias de este fenómeno y tiene lugar cuando existen mordidas, arañazos, escupidas, zancadillas o tirones de pelo (Sullivan et al., 2003); empujones, patadas, puñetazos y agresiones con objetos (Avilés Martínez, 2002); ataque físico a los demás y robo o daño de las cosas (Cerezo, 2003); obligar a alguien a hacer lo que otro desea (Zysman y Sinigagliesi, 2006). Puede incluir también la violencia sexual (Kalbermatter, 2005).

El bullying verbal incluye poner apodos, burlarse e insultar (Zysman y Sinigagliesi, 2006); hacer comentarios racistas y discriminatorios (Cerezo, 2003); realizar frecuentes menosprecios en público o estar resaltando de manera constante algún defecto o acción del otro (Avilés Martínez, 2002); llamadas ofensivas por teléfono, exigencias mediante amenazas de dinero o bienes materiales, lenguaje sexualmente ofensivo y la difusión de rumores falsos (Sullivan et al., 2003).

El bullying gestual (no verbal) se da mediante gestos groseros, miradas y caras de desprecio para mantener el dominio sobre alguien, recordándole que en cualquier momento puede ser agredido (Sullivan et al., 2003).

El bullying social incluye de manera predeterminada y recurrente excluir, enviar notas ofensivas hacia alguien (Sullivan et al., 2003); aislar a la persona del resto del grupo y de sus compañeros (Iriarte, 2008); incitar a otros a que lo traten mal (Cerezo, 2003); ignorar a la víctima (Zysman y Sinigagliesi, 2006).

El bullying psicológico es un componente de las formas de intimidación

mencionadas anteriormente. Está latente en todas y cada una de ellas (Zysman y Sinigagliesi, 2006). Son las acciones destinadas a deteriorar la autoestima del individuo, dejándolo más vulnerable y producen una sensación de temor e inseguridad (Avilés Martínez, 2002).

A estas formas de acoso deben añadirse las que son posibles por medio de las redes sociales. Aunque el bullying, en cierta manera, siempre existió en la escuela, hoy recrudece y permanece gracias a la rapidez y efectividad de los medios de comunicación que utilizan los niños y adolescentes. Es posible fotografiar, grabar o filmar el maltrato y convertirlo en una noticia en instantes, con lo cual el fenómeno no acaba cuando la víctima se retira de la escuela (Peralta Murias, 2006).

Es interesante encontrar que docentes y alumnos no tienen un mismo concepto del fenómeno bullying. Un estudio en Inglaterra analizó las definiciones de docentes y alumnos y encontró que las niñas se sienten más heridas ante la agresión verbal que los varones, y los niños, en general, definen el bullying como agresión física y verbal. En cambio, los maestros están más inclinados a considerar dentro del bullying la exclusión social (Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt y Lemme, 2006).

### **Percepción del bullying por parte de los actores de la educación**

La violencia escolar es una tendencia que lamentablemente crece alrededor del mundo. Un estudio con adolescentes en Suecia informó que el 39% de los alumnos encuestados dijeron haber sido intimidados en algún momento durante sus años escolares y el 28% declaró haber intimidado a otros. Algunos (13%) informaron haber sido víctimas y

agresores y la condición de víctima se había dado para la mayoría, entre los 7 y los 9 años, mientras que los victimarios ejercieron violencia entre los 10 y los 12 años. El factor más común para la aparición del bullying fue la diferencia en la apariencia personal, y creen que quien intimidada tiene baja autoestima. Los que no fueron víctimas tienen creencias más sólidas (Frisen, Jonsoon y Persson, 2007).

En Argentina aún no existen muchos estudios longitudinales acerca del tema. Sin embargo, en algunos estudios llevados a cabo en este país, el 87% de los encuestados por TNS-Gallup para el Consejo Publicitario Argentino, que lanzó una campaña bajo el lema “Si no haces nada, eres parte”, declaró estar preocupado por el problema del bullying y uno de cada cuatro argentinos dijo haber conocido al menos un caso de *bullying* perpetrado hacia algún conocido o familiar. Incluso, esos mismos encuestados se declararon víctimas de algún tipo de hostigamiento escolar en algún momento de sus vidas. Según la encuesta, la mayoría de los argentinos opina que la responsabilidad de prevenir el acoso escolar es de los padres y, en segundo lugar, de los maestros. Por último, del estado (“Bullying: 1 de 4 argentinos...”, 2013).

El último 12 de septiembre se aprobó una ley en el Congreso Argentino que establece que el Ministerio de Educación deberá crear reglas para prevenir el bullying en las escuelas. Hasta el momento no existía un marco legal que reconociera o intentara frenar el acoso escolar y esto detenía la acción de los docentes ante los problemas de violencia. La nueva ley apunta a prevenir la conflictividad en las escuelas (no sólo el bullying) y promueve la creación de equipos especializados para la prevención e intervención

en estos episodios. Esto requerirá de la participación de docentes, padres y alumnos en un diálogo para prevenir y solucionar situaciones violentas, en un rol activo en la resolución de los conflictos. Al mismo tiempo, establece que habrá sanciones para el bullying, que serán educativas, graduales y progresivas, lo cual es un avance positivo en un tema que preocupa a la sociedad en general (“Acoso escolar...”, 2013).

No todos los actores de la educación perciben el problema de la misma manera, aunque están inmersos en el mismo contexto. Gran parte de los 75 directores de escuelas, entrevistados en Alabama, Estados Unidos de Norteamérica, considera que el bullying es un problema menor en sus escuelas (Flynt y Collins Morton, 2008). Al comparar estudios de este tipo con aquellos que se enfocan en la percepción de los alumnos, se encuentran notables diferencias.

En Turquía, por otra parte, aunque los docentes admiten que hay bullying en sus escuelas, atribuyen este tipo de agresión al estatus socioeconómico de los alumnos, a las relaciones de los estudiantes con sus pares y al efecto de los medios de comunicación e internet (Şahin, 2010).

Un estudio llevado a cabo con 1312 alumnos en escuelas primarias de Atenas, Grecia, reveló que más de la mitad de los estudiantes creen que los profesores no están alertados de la gravedad del problema. Declararon que los docentes no saben en realidad cuánto bullying hay. Especialmente los varones declararon que acosar a los demás les da prestigio y los hace más populares (Houndoumadi y Pateraki, 2001).

En un estudio realizado en los Estados Unidos de Norteamérica durante el 2002, se examinaron las percepciones

de 359 maestros acerca del tratamiento y prevención del bullying. Muy pocos de ellos, menos de un tercio, dicen tomar tiempo de sus clases para discutir acerca del bullying. La misma proporción dedica tiempo para crear reglas en la clase para prevenir el maltrato, aun cuando no encuentran barreras para hacerlo. Los docentes creen que el tratamiento del tema luego de que han ocurrido episodios de bullying, seguido de otras actividades de prevención, es más efectivo (Dake, Price, Telljohann y Funk, 2003).

Hay estudios que indican que, tanto las víctimas como los docentes y los padres, perciben a las víctimas de bullying como personas con habilidades sociales pobres (Fox y Boulton, 2005) y que los estudiantes con capacidades diferentes son víctimas del bullying por lo menos algunas veces en su vida (Flynt y Collins Morton, 2008). Es importante tener en cuenta esta percepción porque puede constituirse en la base de un camino hacia la prevención.

### **Declaración del problema**

No todos los actores de la educación perciben el fenómeno *bullying* de la misma manera, dado que, por lo general, es un comportamiento oculto y aparece bajo la mirada cómplice de quienes rodean a la víctima y al victimario. En el contexto de un pueblo pequeño, donde la mayor parte de las personas se conocen, son vecinos, trabajan y se recrean juntos, se podría esperar que la violencia sea menor, dado que el conocimiento del otro debería facilitar las relaciones. Pero no es posible aseverar esto sin explorar en la percepción de los actores de la comunidad educativa.

En este marco, esta investigación partió de las siguientes preguntas:

¿Cuál es el grado de conciencia acerca de la existencia del bullying en la escuela y qué nivel de compromiso hay en la prevención de su aparición por parte de cada uno de los actores de la educación? ¿Cuál es la percepción de los alumnos, los docentes y los padres acerca del problema?

El propósito de este trabajo fue explorar y contrastar el nivel de bullying percibido por los niños de 4º, 5º y 6º grados, con el nivel de bullying percibido por docentes y padres en ambientes suburbanos. El objeto último de este estudio consistió en crear conciencia acerca de la existencia de intimidación entre escolares que impulse a proponer planes de prevención y tratamiento, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa.

### **Método**

El tipo de estudio es descriptivo y comparativo y corresponde a un diseño de corte transversal y descriptivo, para el cual se utilizó una metodología cuanti-cualitativa.

### **Instrumentos**

Los resultados están basados en la triangulación del instrumento PRE-CONCIMEI, compuesto de tres encuestas autoadministradas, una para alumnos, otra para docentes y una tercera para padres, con 12, 13 y 16 preguntas, respectivamente.

En el cuestionario para alumnos, se pueden elegir múltiples respuestas y hay espacio para agregar otras posibilidades, mientras que las encuestas para docentes y padres tienen una escala de valoración de 1 a 5, que va desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*.

Las preguntas entre los cuestionarios no coinciden plenamente, de manera que

no se puede hacer un entrecruce directo de resultados. Sin embargo, existe la posibilidad de contrastar los resultados globales y obtener, al final, un idea clara de la percepción de cada uno de los grupos de actores.

Los cuestionarios son herramientas bastante habituales para detectar la incidencia del bullying, que se han empleado en múltiples investigaciones (Avilés Martínez, 2002; Olweus, 1993; Ortega, 1998; Whitney y Smith, 1993), para conocer la percepción de los distintos actores, sus pensamientos, motivaciones y explicaciones acerca del fenómeno.

El cuestionario para el alumno pretende conocer la percepción del estudiante con respecto a (a) formas de intimidación física, verbal, social; (b) dónde y cómo se produce el maltrato; (c) percepción desde la víctima: frecuencia y duración; (d) percepción desde el agresor; (e) percepción desde los espectadores; (f) propuestas de salida (Avilés Martínez, 2009).

Además, se utilizó la entrevista como instrumento. Para ello se procedió a entrevistar a la directora del establecimiento educativo donde se administraron los cuestionarios. Se pudo constatar el grado de conciencia que existe en la dirección de la escuela en relación a la problemática planteada y cuáles fueron las medidas y acciones para contrarrestarla.

### **Participantes**

Participaron 139 alumnos, 58 padres y 14 docentes de 4º, 5º y 6º años de enseñanza primaria de los turnos de mañana y de tarde de una escuela privada. Además, participó la directora de la escuela como personal entrevistado.

Se escogió una escuela privada, asociada a un instituto de formación docente, escenario primordial para observaciones

y prácticas de alumnos de distintas carreras ligadas a la docencia.

Esta escuela cuenta con cuatro salas de nivel inicial y doble escolaridad de 1° a 6° años, en turnos de mañana y de tarde y cuenta con el apoyo y asesoría de profesionales que tienen tareas fijas y/o circunstanciales en la escuela.

La escuela está situada en un ambiente urbano, dentro de una población de aproximadamente 6000 habitantes, muy dinámica y cambiante, por estar constituida mayormente por profesionales jóvenes y estudiantes que pasan por la universidad.

La población, en general, comparte valores bíblico-cristianos y tiene la oportunidad de interrelacionarse en diversos medios, no solamente en la escuela. Padres, docentes y alumnos suelen encontrarse en actividades culturales, deportivas, eclesíásticas, civiles, sociales y laborales.

### Procedimientos

Se pidió autorización para efectuar las encuestas en la escuela, cuyo personal se beneficia de proyectos de capacitación y actualización permanentes. La escuela manifestó un profundo interés en conocer la percepción de sus actores por medio de esta investigación.

Se entregaron las encuestas a los docentes con una explicación de cómo responderla y se recogieron una semana después.

Se visitaron las aulas y se les explicó a los niños que era fundamental tener una respuesta sincera y seria para entender las relaciones entre los escolares, asegurándoles que los resultados serían confidenciales y se guardaría la identidad de quienes respondían.

A fin de asegurar la comprensión de los ítemes, las preguntas se fueron leyen-

do en voz alta y se fue dando un tiempo prudencial para que cada niño escogiera la respuesta. Esto se hizo en cada uno de los seis grupos participantes.

Luego, se enviaron las encuestas a los padres y se recogieron a la semana siguiente.

## Resultados

### Percepción de los alumnos

De las encuestas realizadas a los estudiantes, se observa que las formas más comunes de bullying son el rechazo (26%), seguido por las agresiones verbales e insultos (22%). El maltrato físico está en torno al 20% (ver Tabla 1).

La encuesta también revela que no todos los niños han percibido agresiones hacia ellos. El 34% de los niños declaró que nunca fue víctima de agresiones, pero el 66% restante fue víctima de agresión, ya sea una sola vez o casi a diario. Se debe destacar que sólo alrededor del 10% declaró haber sido agredido “bastantes veces”. En la Tabla 2 se puede observar la distribución de frecuencias.

Tabla 1

*Formas más comunes de agresión escolar o bullying*

Formas de bullying	n	%
Insultar, sobrenombres	31	22,5
Reírse, ridiculizar	14	10,1
Hacer daño físico	27	19,6
Hablar mal	31	22,5
Amenazar, chantajear	9	6,5
Rechazar, aislar	37	26,8
Otros	8	5,8

La Tabla 3 muestra los lugares donde ocurren episodios de agresión. En su mayoría, estos se centran en el patio escolar, en ausencia de los profesores (58%), seguido del aula, en ausencia de los profesores, con el 56%.

Tabla 2  
*Frecuencias de agresión declaradas por las víctimas*

Frecuencia víctima	n	%
nunca	47	34,1
pocas veces	68	49,3
bastantes veces	18	13,0
casi siempre	7	5,1

Tabla 3  
*Lugares y condiciones en que se da el bullying*

Lugares bullying	n	%
en clase con profesor	20	14,5
en clase sin profesor	77	55,8
pasillos	20	14,5
baños	32	23,2
patio con profesor	27	19,6
patio sin profesor	80	58,0
cerca escuela	39	28,3
calle	55	39,9

Los alumnos expresaron quiénes suelen detener las situaciones de agresión. En primer lugar, suelen ser los docentes (53%) y los niños cuentan lo ocurrido a algún integrante de la familia en casi el 60% de los casos, pero los compañeros también son depositarios de las confesiones de los agredidos (ver Tabla 4).

Cuando se preguntó a los encuestados acerca de la otra cara de la agresión (el agresor), el 70% de los niños reconoció haber intimidado o maltratado alguna vez a un compañero. La Tabla 5 muestra con qué frecuencia molestan a otros compañeros.

¿Por qué agreden a sus compañeros? La Tabla 6 muestra que el 43% de los alumnos dijo haberlo hecho por haber recibido alguna provocación. También reconocieron que la mayoría (73%) lo hace por el simple hecho de molestar a otros.

Tabla 4  
*Personas a quienes los agredidos eligen para hablar acerca de la agresión*

Con quién habla	n	%
nadie me intimida	39	28,3
no hablo con nadie	24	17,4
con profesores	48	34,8
familia	81	58,7
compañeros	57	41,3

Tabla 5  
*Frecuencia en el rol de victimario*

Frecuencia victimario	n	%
nunca me meto con nadie	42	30,4
alguna vez	84	60,9
con frecuencia	15	10,9
casi todos los días	1	0,7

Tabla 6  
*Motivos de agresión del victimario hacia la víctima*

Motivos victimario	n	%
no he intimidado	49	35,5
me provocaron	60	43,5
me lo hacen a mi	22	15,9
son diferentes	7	5,1
son más débiles	2	1,4
por molestar	25	18,1
por broma	29	21,0
otros motivos	7	5,1

Cuando se les preguntó acerca de la solución que puede tener el problema, más de la mitad de los estudiantes (53%) declaró que esperan que los docentes hagan algo al respecto.

### Percepción de los padres

Las encuestas a los padres muestran que estos no tienen una opinión formada respecto del fenómeno estudiado, puesto que hay opiniones muy diversas con respecto a la existencia o no del bullying en la escuela: el 20% afirmó que no

existe, el 27% no sabe y el 26% asegura que existe.

Respecto a la confianza manifestada hacia los docentes de la escuela, el 72% de los padres declaró confiar absolutamente en ellos. Así mismo, cerca del 80% de los padres considera que los docentes hacen algo para detener los problemas de violencia e intimidación en la escuela.

El 88% de los padres manifestaron un alto grado de compromiso con la escuela en su afirmación de que están dispuestos a colaborar con los docentes a la hora de intentar frenar el problema de la violencia.

Se observó un sesgo absoluto en la confianza hacia los hijos (98% está totalmente de acuerdo y el 2% restante son datos perdidos). El 88% de los padres cree que sus hijos nunca participarán en actos de violencia o intimidación (ver Tabla 7).

Tabla 7  
*Creencias de los padres acerca de la participación de sus hijos en actos de violencia*

Mi hijo nunca participaría en actos de violencia	n	%
total desacuerdo	1	1,7
desacuerdo	0	0
ni acuerdo ni desacuerdo	5	8,5
acuerdo	15	25,4
total acuerdo	37	62,7
perdidos	1	1,7

En la Tabla 8 se detallan datos de otro rasgo de confianza de los padres en los hijos. El 90% de ellos creen que si sus hijos estuvieran involucrados en actos de violencia, se lo contarían.

Al consultar con los padres acerca de la relación del clima familiar, social y escolar con la violencia escolar, un 78% admitió que la familia tiene mucho que ver con la violencia escolar, pero un 5%

rechazó totalmente esta idea. La mitad de los padres cree que el clima de la escuela es clave en el problema de la violencia; un tercio no tiene opinión formada y una minoría (17%) no cree que sea así. Casi el 70% cree que la sociedad tiene que ver con la violencia en la escuela y el 80% señaló que la televisión favorece los problemas de violencia (ver Tabla 9).

Tabla 8  
*Confianza de los padres en que los hijos les contarían de su participación en actos de violencia*

Mi hijo me lo contaría	n	%
total desacuerdo	1	1,7
desacuerdo	1	1,7
ni acuerdo ni desacuerdo	4	6,8
acuerdo	4	6,8
total acuerdo	48	81,4
perdidos	1	1,7

En relación a la función de los padres para combatir la violencia, más del 80% manifiesta comunicar los problemas de violencia que surgen en la escuela en el lugar y al personal correspondiente. La absoluta mayoría cree que tratar los problemas de violencia es tan importante como los de rendimiento académico.

### Percepción de los docentes

Las encuestas a los docentes reflejan que, si bien el 28% de los profesores cree que hay problemas de violencia en la escuela, más del 60% no tiene una opinión formada; es decir, que no saben si existe o no el problema. Sin embargo, el 64% de los docentes manifestó sentirse indefenso frente a los problemas de violencia en la escuela.

La mayoría de los docentes (79%) cree que los padres a menudo empeoran la situación de violencia en la escuela (ver Tabla 10).

Tabla 9  
*Relación de la violencia con el clima familiar*

Creencias de los padres asociadas a la violencia	Clima familiar		Clima escolar		Clima social	
	n	%	n	%	n	%
total desacuerdo	3	5,1	7	11,9	4	6,8
desacuerdo	0	0	3	5,1	2	3,4
ni acuerdo ni desacuerdo	9	15,3	17	28,8	12	20,3
acuerdo	16	27,1	12	20,3	11	18,6
total acuerdo	30	50,8	19	32,2	28	47,5
perdidos	1	1,7	1	1,7	2	3,4

La mayoría de los docentes (93%) considera que intervenir en los problemas de violencia en la escuela es parte de su labor docente, lo cual coincide con su concepción de que las relaciones interpersonales son un elemento importante del currículum (90%). Todos dicen prevenir y detener actos de violencia (100%), aunque sólo un 28% cree haber recibido preparación adecuada para actuar en casos de violencia escolar.

Casi la totalidad de los docentes (92%) cree que, para eliminar los problemas de violencia, es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia y decida actuar y que debe implicarse a la familia en este propósito (85%).

Tabla 10  
*Percepción de los docentes acerca del rol de los padres en la violencia escolar*

Los padres empeoran las situaciones de conflicto	n	%
Desacuerdo	1	7
Ni acuerdo ni desacuerdo	2	14
De acuerdo	7	50
Total acuerdo	4	29

Los docentes no están muy definidos en cuanto a si las responsabilidades académicas y administrativas actúan como un impedimento para dedicarse

a resolver problemas de relaciones interpersonales. La mitad cree que es un impedimento y la otra mitad cree que no lo es.

Uno de los recursos para abordar el problema de la violencia, y el bullying específicamente, demandaría una reforma curricular. Un 50% de los docentes cree en la necesidad de modificar el currículum para enfrentar el problema de la violencia (ver Tabla 11), aunque la totalidad cree que abordar los problemas de violencia es tan importante como el interés por el rendimiento académico.

Tabla 11  
*Percepción docente de la necesidad de modificación curricular*

Para eliminar la violencia hay que modificar el currículum	n	%
Total desacuerdo	1	7
Desacuerdo	1	7
Ni acuerdo ni desacuerdo	5	36
De acuerdo	6	43
Total acuerdo	1	7

### Percepción de la directora

La directora manifestó ser consciente de la problemática y narró algunas situaciones de violencia presentadas en la escuela, aunque la mayoría de ellas son ocasionales y no se dan en forma continua sobre el mismo sujeto.

Las acciones tendientes a tratar el problema de violencia se centraron en capacitar al personal docente mediante seminarios con la temática del bullying y habilidades sociales en el aula. Además de esto, se trabajó en varias jornadas docentes con temáticas para prevenir situaciones de violencia en la escuela. Se abordó la temática de la inteligencia emocional en el aula y el personal docente se involucró en la generación de estrategias pro sociales.

Además la directora describió situaciones de bullying cuando se desempeñaba como directora en otra escuela y la solución que se encontró fue involucrar a los padres en jornadas y trabajos en la escuela. La presencia de los padres en la escuela, integrados a actividades conjuntas, cambió el clima en la institución y cambió las actitudes de los niños, ayudándolos a no incurrir en acciones de violencia o maltrato entre pares.

### **Discusión**

Este trabajo muestra que no todos los actores son conscientes de la misma manera de la existencia de la violencia en la escuela.

Si bien los problemas de violencia y específicamente de bullying no se presentan mayormente en forma de golpes u otras agresiones físicas, los alumnos han señalado que la intimidación verbal es la forma de violencia predominante y existe en la escuela. Casi el 70% de los niños encuestados dice haber sido víctima de algún tipo de agresión en el último año. Esto es percibido de una manera diferente por los docentes. Sólo el 28% cree que hay problemas de violencia en su escuela.

Mientras que el 70% de los niños reconoce haber maltratado a un compañero alguna vez, la mayoría de los pa-

dres no saben si existe este problema en la escuela o directamente no creen que eso suceda. Esto explica por qué una inmensa mayoría dijo que sus hijos nunca participarían de tales actos y que, si estuvieran involucrados en algo, sí se los contarían. La confianza que tienen en sus hijos es casi absoluta. Pero los niños declararon que cuentan problemas de violencia a algún integrante de la familia en casi el 60% de los casos.

Llama la atención que, aunque el 78% de los padres cree que la familia tiene mucho que ver en la violencia escolar, a la hora de analizar los causales del problema la mitad señala a la escuela como responsable de la violencia, a la sociedad (70%) y a la televisión (80%) como factores de alto impacto en el fenómeno estudiado. Pero la mayoría de los docentes (78%) cree que los padres a menudo empeoran la situación de violencia en la escuela. Así que, ante un mismo problema, padres y docentes han depositado la responsabilidad mayormente “al otro lado del cerco”.

Es bueno haber encontrado que casi la totalidad de los docentes (92%) cree que, para eliminar los problemas de violencia, es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia y decida actuar y que debe implicarse a la familia en este propósito (85%). Estos tienen muy buena predisposición para participar en acciones de prevención, lo que se manifestó en el alto grado de compromiso con la escuela, afirmando que están dispuestos a colaborar con los docentes a la hora de intentar frenar el problema de la violencia.

Los padres tienen un alto grado de confianza en la actuación de los docentes para detener la violencia. Cerca del 80% de los padres piensan que los docentes hacen algo para detener los problemas de

intimidación en la escuela. Los docentes dicen que lo hacen en el 100% de los casos.

Padres y docentes coinciden en que ocuparse de la prevención de la violencia es tan importante como los asuntos académicos.

La mitad de los docentes creen que se debería modificar el currículum para prevenir y tratar problemas de violencia y solo el 28% dice haber recibido alguna preparación para hacerle frente a esta problemática. En relación con esta carencia, la directora de la escuela manifestó estar ocupada en proveer, paulatinamente, de capacitación y orientación para que todos los docentes vayan construyendo sus habilidades para prevenir y mediar en situaciones de violencia. También declaró saber el potencial que hay en el apoyo de las familias para obtener mejores resultados al tratar la violencia.

Este acuerdo tácito es positivo, dado que los estudios muestran que las intervenciones breves o esporádicas tienen muy poco impacto en la disminución del bullying. Hacen falta esfuerzos a largo plazo, con planes compartidos entre los actores para que haya prevención y detención de las distintas formas de violencia (Hunt, 2007; Nation, Vieno, Perkins y Santinello, 2008).

En suma, los resultados del presente estudio permiten concluir que el bullying es una realidad presente en escuelas suburbanas y no es solo un fenómeno urbano. El maltrato o intimidación escolar no es percibido de la misma manera por los actores de la educación. Las formas más comunes de bullying en la escuela estudiada son el maltrato verbal, el desprecio y el rechazo. Los lugares donde más ocurre es en el aula o en el patio, pero en ausencia de los docentes. Los

padres confían plenamente en sus hijos y creen que ellos les contarían el haber participado en escenas de maltrato o intimidación. Tanto los alumnos como los padres, los docentes y los directivos consideran clave la presencia y acción concreta del docente en la prevención y resolución de situaciones de bullying. Los padres tienen plena confianza en los docentes para resolver este tipo de problemas y están dispuestos a colaborar para solucionar este fenómeno. Tanto los padres como los directivos consideran que parte de la solución al problema del bullying pasa por el involucramiento de la familia en la escuela y los padres están dispuestos a colaborar en la solución de esta problemática. Otra parte de la solución al problema del bullying en la escuela debe incluir un cambio curricular que incluya capacitación en el área por parte del personal docente. Se encontró una excelente disposición al trabajo colaborativo para atender el problema de la violencia y el bullying, específicamente, en la institución escolar estudiada.

Si bien hay mucho más para estudiar y comprender cabalmente el fenómeno del *bullying* y otros tipos de violencia en la escuela, este estudio exploratorio aporta un acercamiento al problema acotado a una institución particular y es el punto de partida para continuar monitoreando el tema y para el desarrollo de capacitaciones a alumnos, docentes y padres.

## Referencias

- Acoso escolar: qué es el bullying y qué cambia con la nueva ley. (2013). *Clarín*. Recuperado de [http://www.clarin.com/sociedad/Acoso-escolar-bullying-cambia-nueva\\_0\\_992301065.html](http://www.clarin.com/sociedad/Acoso-escolar-bullying-cambia-nueva_0_992301065.html)
- Aguilar Maya, T. (2011). *Bullying: Factores de riesgo y consecuencias clínicas*. Buenos Aires: Universidad Maimónides.

## BULLYING: TRES MIRADAS DE UNA MISMA REALIDAD

- Amaya, L. (2009). Acoso escolar. *Novedades Educativas*, 224, 25-27.
- Avilés Martínez, J. M. (2002). *PRECONCIMEI: Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Avilés Martínez, J. M. (2009). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Madrid: Stee-Eilas.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigaciones Psico-educativas*, 4(2), 151-170. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_114.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf)
- Bradshaw, C. P. y Waasdorp, T. E. (2009). Measuring and changing a “culture of bullying”. *School Psychology Review*, 38(3), 356–361.
- Bullying: 1 de cada 4 argentinos conoce un caso de acoso escolar. (2013). *Clarín*. Recuperado de [http://www.clarin.com/sociedad/Bullying-argentinos-conoce-acoso-escolar\\_0\\_945505507.html](http://www.clarin.com/sociedad/Bullying-argentinos-conoce-acoso-escolar_0_945505507.html)
- Cerezo, F. (2003). ¿Qué es y qué no es bullying? Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/fuen.pdf>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Chapell, M., Casey, D., De la Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., ... Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.
- D'Angelo, E. (2009). El bullying: un tema convicante. *Novedades Educativas*, 224, 30-33.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. y Funk, J. B. (2003). Teacher perception and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. doi:10.1111/1746-1561.2003.tb04191.x
- Espelage, D. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying in victimization: What we have learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Flynt, S. y Collins Morton, R. (2008) Alabama elementary principals' perceptions of bullying. *Education*, 129(2), 187-191.
- Fox, C. y Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313–328. doi:10.1348/000709905X25517
- Frisen, A., Jonsoon, A. y Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Houndoumadi, A. y Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26. doi:10.1080/00131910120033619
- Hunt, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21–26. doi:10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x
- Iriarte, M. (2008). *Conductas de intimidación y maltrato entre iguales en una muestra de estudiantes de enseñanza media en la región metropolitana*. Recuperado de [http://www.fcsucentral.cl/varios/files/file/publicaciones2/Articulo%2002,%20Vol\\_%202,%20N1.pdf](http://www.fcsucentral.cl/varios/files/file/publicaciones2/Articulo%2002,%20Vol_%202,%20N1.pdf)
- Kalbermatter, M. C. (2005). *Violencia ¿esencia o construcción?* Córdoba, Argentina: Brujas.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. y Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 211–232. doi:10.1002/casp.921
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. y Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553–576. doi:10.1348/000709905X52229
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317.
- Peralta Murias, D. (2006). Con la tecnología, el acoso escolar dura 24 horas. *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/diario/2006/11/15/um/m-01309914.htm>
- Pizarro, H. y Jiménez, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.
- Şahin, M. (2010). Teachers' perceptions of bullying in high schools: A Turkish study. *Social Behavior and Personality*, 38(1), 127-142. doi:10.2224/sbp.2010.38.1.127
- Saint Louis, C. (2013). El bullying es para siempre. *Clarín*. Recuperado de [http://www.clarin.com/buena-vida/salud/bullying-siempre\\_0\\_869913206.html](http://www.clarin.com/buena-vida/salud/bullying-siempre_0_869913206.html)

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria*. Barcelona: CEAC.

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25. doi:10.1080/0013188930350101

Zysman, M. y Sinigaglia, F. (2006). *Bullying:*

*hostigamiento entre pares*. Recuperado de <http://www.aapi.org.ar/Aapi/Bullying.pdf>

Recibido: 14 de enero de 2012

Revisado: 5 de marzo de 2012

Aceptado: 8 de abril de 2012

## **INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION EN LOS VALORES MORALES-RELIGIOSOS DE LOS JÓVENES CRISTIANOS**

Emilian Eugen Radu

*Institutul Teologic Adventist, Rumania*

### **RESUMEN**

*Se evaluó la relación entre la exposición a los medios de comunicación y los valores morales, religiosos y morales-religiosos en una muestra de 215 jóvenes cristianos de Dambovita, Rumania. El estudio fue de tipo cuantitativo correlacional. Para la recolección de los datos se utilizó el inventario FOSIT y un cuestionario acerca de los medios de comunicación desarrollado y validado por un grupo de psicólogos, filósofos y teólogos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de puntuaciones de valores morales, religiosos y morales-religiosos, dependiendo de su nivel de exposición a los medios. Estos resultados resaltan el papel que cumplen los medios de comunicación en el desarrollo moral y ético de los jóvenes y la importancia de que los adultos que los rodean provean de espacios de discusión y se involucren en la formación ética y moral de la generación joven.*

*Palabras clave:* valores morales, valores religiosos, educación en valores, exposición a los medios

### **Introducción**

En los últimos 20 años se han realizado numerosos estudios acerca de la influencia de los medios de comunicación sobre los valores (Bailey y Gillespie, 1993; Cantor, 2001; Casti, 2010; Gane y Kijai, 2006; Gheorghe, 2007; Lee, Rice y Gillespie, 1997; Lohaus, 2013; Ward, 2003).

Analizar la formación de valores durante la adolescencia es importante, ya

---

Emilian Eugen Radu, Institutul Teologic Adventist, Rumania.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Emilian Eugen Radu, str. Crizantemelor, No 16, Area code: 135 400, jud. Dambovita, Rumania. Correo electrónico: eugenradu@adventist.ro

que en este período se toman decisiones educativas, morales y sociales que son cruciales para la constitución del carácter. Es por ello que en esta edad son necesarios modelos positivos de influencia, para que se formen conceptos acerca de la vida, la sexualidad, la profesión, la sociedad y la espiritualidad que sean saludables y correctos. Según Zlate (1999), la adolescencia es el período cuando aumenta la conciencia personal, se termina de formar el sistema de valores y se observa la necesidad de pertenecer a la propia generación. La adolescencia, como un período distintivo, da fin al largo proceso de socialización, aprendizaje e integración social (Duță y Grosu, 2012).

En sociología, se utiliza el término “subcultura juvenil” para definir el conjunto de normas y valores fundamentales que caracterizan el estilo de vida de los jóvenes, destacando los principales hitos de la sociedad adolescente (Rădulescu, 1994). Una subcultura tiene su propia manera de representarse, desarrolla un lenguaje característico, tiene sus propios símbolos y muchos de sus miembros se organizan en función de la ropa, la música, los ritos y el argot (Allred, 2011). Las subculturas, a menudo retratadas en los medios de comunicación, proporcionan normas y valores de comportamiento para sus individuos (Smith, Mngo, Kijai y Marinho, 2010).

### **El desarrollo de valores morales**

Seamon y Kenrick (1994) sostienen que las actitudes se relacionan con pensamientos o sentimientos que guían y se expresan en la conducta. El hombre, como ser social, tiene valores morales y conductas estrechamente relacionadas con el medio ambiente, la educación recibida en la familia y en la escuela y su propia naturaleza innata. La conducta moral es uno de los tipos de comportamiento e incluye la mayoría de las dimensiones de la conducta prosocial, estando orientada al apoyo, el respeto y la promoción de valores morales (Golu, 2003).

Los valores morales constituyen un sistema dinámico de reglas que organiza y regula el modo de ser y de manifestarse de la persona humana y su afirmación en diversas circunstancias de la vida (Enăchescu, 2005). La moral se define como una forma de conciencia social que refleja los conceptos generales, las ideas y principios que guían y gobiernan el comportamiento humano en las relaciones personales, la familia,

el trabajo y en la sociedad, en general (Bontas, 2007). En la infancia, los valores primarios están determinados por las necesidades y los factores situacionales que luego se van internalizando gradualmente en la adolescencia hasta formar un sistema estable y firme.

Piaget (1980) afirma que el desarrollo moral se da en etapas ordenadas similares y relacionadas con el desarrollo de la inteligencia, donde cada etapa se caracteriza por un tipo de pensamiento en particular. En una primera etapa, el niño desarrolla una moral heterónoma, donde la moral es impuesta externamente a través de la coerción y el autoritarismo. Los niños perciben las reglas morales como absolutas, rígidas e inmutables. A medida que el niño se acerca a la adolescencia, desarrolla una segunda etapa de la moral y la cooperación, donde el conjunto de reglas de vida implican el respeto mutuo, la igualdad y el equilibrio. Esta moral es más flexible, racional y marca el inicio de la conciencia social, lo que tiende a debilitar la autoridad de los padres. El desarrollo moral culmina con el paso hacia la moral autónoma. Explicando la teoría de Piaget, Schiopu y Verza (1981) señalan una secuencia en el proceso de formación y cristalización de la conciencia moral. La primera etapa es la de la moral preconventional (4-10 años), donde el niño está orientado al cumplimiento y tiende a aceptar la autoridad de los padres. La moral de esta etapa es reforzada por las consecuencias. La segunda etapa es la de la moral convencional (10-13 años), en donde se actúa según lo socialmente esperado, ya que se tiene la perspectiva de uno mismo como parte de la sociedad. En esta etapa se interiorizan las normas y los valores que rigen el comportamiento social. La última etapa corresponde a la moralidad

postconvencional (después de los 13 años), que se define por la aceptación de principios morales personales, y es cuando las creencias morales alcanzan mayor flexibilidad y su más alto desarrollo.

### **Los valores morales**

Los valores morales o religiosos no se internalizan moralmente, sino que son parte de un proceso que implica una elección entre alternativas reales, después de haber considerado las consecuencias de cada opción. Por ello, es una elección racional y activa, con aspectos profundamente racionales y previstos (Gane, 2013). Luego viene la preservación y apreciación de lo que se ha elegido, seguido de su expresión pública y su repetición, hasta que se convierte en una forma de vida.

Los valores se transmiten principalmente mediante el modelamiento, lo que implica una relación con un adulto significativo en la vida del adolescente, preferiblemente los padres, ya que es una de las relaciones más importantes para los niños y jóvenes (Şanta, 2004). La adolescencia es un período crucial para la fijación de valores morales religiosos, ya que se da en el contexto de un grupo social en situación de cambio y que va adquiriendo nuevas características. Iluţ (1995) señala que los problemas de inmoralidad en la adolescencia se deben a dos causas: la inmoralidad como efecto específico de la edad (adolescencia) y la inmoralidad como resultado de los cambios sociales que tienen lugar en el periodo de transición.

Respecto de los valores morales religiosos, los maestros cristianos cumplen un papel importante en su formación. Enseñan y modelan los valores bíblicos, que constituyen el centro de la educa-

ción cristiana, mediante programas de educación formal e informal (White, 1997).

De acuerdo con una investigación de mercado, los jóvenes todavía demostraron estar bastante receptivos a los mensajes de la iglesia. Al mismo tiempo, mostraron un alto grado de supersticiones y creencias religiosas (Petre, Balica y Banciu, 2002). Siendo que los jóvenes están en una etapa de transición de un tipo de sociedad a otra, los valores morales y religiosos que adoptan tienden a estar matizados por la sociedad actual, la democracia y el pragmatismo. De todos los grupos etarios, los jóvenes son los más vulnerables a los cambios sociales generales y los primeros que adoptan los nuevos modelos que se presentan en los medios de comunicación (Golu, 2003).

Un estudio realizado entre jóvenes cristianos reveló que, aunque estén consagrados a Dios, sus decisiones sobre el estilo de vida, el comportamiento y el papel de Dios en su vida es diferente de las de sus padres (Casti, 2010). En este sentido, la iglesia ocupa un rol relevante para presentar positivamente sus valores, ya que los jóvenes están más interesados en valores personales que en las reglas restrictivas de la iglesia (Bailey y Gillespie, 1993). La situación se agrava si se tienen en cuenta los valores transmitidos por una sociedad secularizada. Una solución es dar a los jóvenes una filosofía basada en la Biblia que favorezca una sólida relación con Dios (Francis y Craig, 2006).

### **Los medios de comunicación y su influencia**

La mayor necesidad del individuo es la de relacionarse con otros, pero los cambios técnicos, económicos y demográficos afectan considerablemente la

relación entre las personas (Duță y Grosu, 2012).

Con la explosión de la tecnología y los asombrosos descubrimientos en el campo de la electrónica aplicada, surgió la subcultura tecnológica, con fácil acceso a la tecnología, donde todo se maneja fácilmente a través de una computadora o de las comunidades virtuales. Por ello, las últimas generaciones son llamadas generación Twitter y Facebook, ya que se han establecido como maestros de la pantalla inteligente (Oprîș, Scheau y Moșin, 2013). Si bien los medios de comunicación pueden ser vistos como una manera en que los jóvenes escapan a las amenazas del futuro, también su amor por la pantalla nace de un deseo por comunicarse con una sociedad que está ausente. Kaplan (2004) señala que esta es una generación que pasa muy poco tiempo real promedio con gente real, familiares u otras personas importantes en su vida. Por ello, los medios de comunicación han cambiado la forma de ver el mundo y participar efectivamente en él, yendo de lo real a lo virtual (Ford y Denny, 1994).

El problema no es la tecnología en sí, sino los valores y pensamientos morales que son formados por los medios de comunicación (Mueller, 1999). Desde las noticias y la música, hasta el entretenimiento y los juegos de video, los mensajes que estos medios presentan, ya sea directa o indirectamente, son procesados por el cerebro y terminan afectando el comportamiento, el pensamiento, la fe, la moral y los sentimientos (Funk, Baldacci, Pasold y Baumgardner, 2004).

La investigación de Flowers-Coulson, Kushner y Bankowski (2000) señala que la televisión y el internet son las herramientas más usadas por los jóvenes para obtener información acerca de los

valores, la moral y la sexualidad. Werner, Fitzharris y Morrissey (2004) sugieren que la influencia de la televisión y otros medios de comunicación afectan las actitudes y el comportamiento de los jóvenes, convirtiéndolos en una generación rebelde, que se caracteriza por la falta de obediencia a los padres y por rechazar los valores morales tradicionales.

Los medios tienen una influencia significativa en las vidas de los niños y jóvenes, proporcionando información sobre moda y belleza y estableciendo criterios a menudo poco realistas y perjudiciales, que muchas veces llevan a los jóvenes a conductas desviadas y poco saludables (Taveras et al., 2004). Marshall, Biddle, Gorely, Cameron y Murdey (2004) demostraron los efectos nocivos de la exposición a los medios en la salud física de los jóvenes, midiendo el estrés provocado por los medios y los efectos sobre la hormona del crecimiento y la presión arterial (Lohaus, 2013). En la misma línea, L'Engle, Brown y Halpern (2005) hallaron una relación entre la maduración temprana de las niñas y la exposición a material sexualmente explícito en el cine, la televisión, las revistas o la música.

Por otro lado, en el corto plazo, los efectos visibles de la exposición a la violencia en los medios de comunicación sigue siendo un tema importante para la investigación. A largo plazo, la investigación ha demostrado una relación entre la exposición a la violencia televisiva y la agresión posterior, comparable en magnitud a los efectos del tabaco que conducen al cáncer (Bushman y Anderson, 2001). El impacto en un individuo de la exposición a la violencia en los medios es mediada por la edad, ya que varían las funciones neurológicas que se involucran a medida que el sujeto crece

(Casti, 2010). En Rumania, los expertos han elaborado un perfil de la conducta dependiente de la tecnología, señalando que es mayor en los jóvenes menores de 20 años, estudiantes, predominantemente masculinos, dueños de computadora con acceso a internet, quienes no pueden subsistir sin su computadora o sin chequear su e-mail o sus redes sociales por menos de una hora (Munteanu, 2007).

Una nueva dirección en la investigación está examinando cómo la exposición mediática afecta el cerebro, la mente y la espiritualidad. Gheorghe (2006) muestra la relación entre ver televisión y los cambios estructurales y funcionales en el desarrollo del cerebro humano. La tecnología parece tener un efecto hipnótico, según estudios neuropsicológicos. El observar televisión induce un estado semihipnótico en la corteza cerebral del espectador (Allred, 2011). También se ha observado que tanto la televisión como los videojuegos o el internet tienen la capacidad de generar una fuerte conexión dependiente en el observador, produciendo una conducta adictiva similar al uso de sustancias adictivas (Robinson, Wilde, Navracruz, Haydel y Varady, 2001).

Ward (2003) señala que las personas relatan tener sentimientos extraños después de la exposición a los medios y que no pueden participar en el servicio de adoración, no pueden entender la Biblia o no pueden orar, siendo que el cerebro está ocupado con asuntos sin importancia, lo que les impide centrarse en el significado espiritual de las cosas. Por su parte, Smith et al. (2010) agregan que el tiempo que la familia dedica a la Televisión significa la pérdida de tiempo para el descanso y la comunicación, haciendo que esta actividad se transforme casi en un acto ritual y religioso, y muchas veces sustituyendo la vida religiosa.

En conclusión, el comienzo de la era de la televisión tuvo un gran impacto en las personas y familias, afectando sus valores morales religiosos y su estilo de vida. Los estudios muestran que la exposición a los medios de comunicación, en términos de frecuencia y de forma sustancial, afecta la percepción de la sexualidad (Baran, 1976), las relaciones sociales (Roberts, 1993), la personalidad (Larson, 1995), la orientación religiosa (Gane y Kijai, 1997), la moralidad (Flowers-Coulson et al., 2000; Malamuth e Impett, 2001), la salud (Robinson, 2001), el comportamiento social (Bushman y Anderson, 2001; Cantor, 2001), el cerebro humano (Ward, 2003), los hábitos (Wakefield, Flay, Nichter y Giovanino, 2003), la autoimagen y la imagen natural (Taveras et al., 2004), la actividad física (Marshall et al., 2004), la formación personal y los estudios (Kaplan, 2004), la salud del corazón (Lohaus, 2013), la salud sexual de las niñas (L'Engle et al., 2005) y el compromiso sexual en la pareja (L'Engle, Brown y Kenneavy, 2006).

### **Planteamiento del problema**

Se observa que las generaciones modernas de jóvenes parecen mostrar un rechazo de los valores morales y espirituales tradicionales, heredados de sus padres. Esta investigación pretende descubrir si la exposición a los medios, en términos de intensidad y contenido, se relaciona con esta actitud. Y si esta es una de las razones por las cuales los jóvenes rechazan los valores tradicionales, ¿sucede esto también con los jóvenes cristianos? ¿Cómo afecta el consumo de medios su selección de valores morales y religiosos?

Para responder a estos interrogantes, este estudio propone los siguientes objetivos:

1. Determinar cuáles son los principales valores morales, religiosos y moral-religiosos de los jóvenes cristianos.

2. Identificar la exposición a los medios de los jóvenes cristianos en términos de los principales medios de información que utilizan, los tipos de actividades llevadas a cabo en relación con los medios, el tiempo ocupado en estos medios (lectura, música, televisión, Internet) y la preferencia por los tipos de información.

3. Evaluar la relación entre la exposición a los medios y los valores morales, religiosos y morales-religiosos en los jóvenes cristianos y las implicaciones para su vida social y religiosa.

**Método**

El tipo de estudio realizado fue cuantitativo, descriptivo y correlacional, de corte transversal.

**Participantes**

Participaron de este estudio 215 jóvenes cristianos con edades comprendidas entre 12 y 31 años, 94 de sexo masculino y 121 de sexo femenino, reclutados a través de un método de muestreo probabilístico, en el cual la iglesia local sirvió como unidad intermedia.

**Instrumentos**

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos: (a) Inventario de Valores y (b) Cuestionario de Medios.

El Inventario de Valores (Duță, 2011) fue construido como una herramienta de autoevaluación, que consta de 25 valores agrupados en tres categorías (valores morales, valores morales-religiosos, valores religiosos). Cada uno de los valores debe ser evaluado en una escala de 1 a 5, donde 1 es “no importante” y 5 “muy importante”. Fue validado por un

grupo de expertos y se analizó su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (ver Tabla 1).

El Cuestionario de Medios (Duță, 2011) es una herramienta integrada para evaluar las principales fuentes de información de los adolescentes y los tipos de actividades llevados a cabo con dichas fuentes. Consta de 13 preguntas de tipo cerrado sobre los distintos tipos de fuentes de información, su utilización, frecuencia y preferencia. La herramienta supone que las principales fuentes de información que utilizan los jóvenes representan instancias formativas que tienen consecuencias directas para los valores morales y religiosos (Duță, 2011).

La consistencia interna de los instrumentos en la muestra recogida en ambos casos es satisfactoria (ver Tabla 1).

Tabla 1  
*Coefficiente alfa de Cronbach para cada instrumento*

Factor	Items	Alfa de Cronbach
Inventario de valores	25	.9773
Valores morales		.7526
Valores morales-religiosos		.7766
Valores religiosos		.9177
Cuestionario de medios	13	.7702

**Hipótesis**

Se redactaron tres hipótesis para constatar la relación entre variables:

H1: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores morales, dependiendo del nivel de exposición a los medios.

H2: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores religiosos, dependiendo del nivel de exposición a los medios.

## INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

H3: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores morales-religiosos, en función del nivel de exposición a los medios.

### Recolección de datos

Para recolectar los datos se entregaron los instrumentos a la muestra seleccionada de 215 sujetos. Para evitar la influencia psicológica de una variable sobre la otra, primero se completó el cuestionario de valores y luego el cuestionario de medios. Se asignó a los sujetos un tiempo determinado para completar ambos instrumentos.

### Análisis de los datos

Para las variables dependientes (valores morales, valores religiosos y valores morales-religiosos), medidas en una escala intervalar, se utilizó la suma total de puntos seleccionados.

Para la variable independiente nivel de exposición a los medios, se utilizaron las preguntas 2, 5, 7, 10 y 11 del Cuestionario de Medios, que cubren el tiempo de exposición a cada uno de los medios mencionados. En primera instancia se sumaron las puntuaciones de estas preguntas y luego se dividieron en tres categorías, utilizando los límites de 33.33% y 66.66%, lo que determinó que quedara dividida de la siguiente manera: (a) exposición baja (entre 5 y 10 puntos), (b) exposición media (de 11-20 puntos) y (c) exposición alta (de 21 a 35 puntos).

Para poner a prueba las hipótesis, se utilizó el análisis de varianza simple.

### Resultados

Tipos de actividades de ocio preferidas  
Las actividades de ocio preferidas por los jóvenes fueron mirar televisión

(28.8%), navegar por internet (27.4%) y escuchar música (20%). Entre las actividades menos realizadas, se hallan la lectura (19.1%) y los juegos de computadora (4.7%) (ver Tabla 2).

### Exposición a la televisión

La mitad de los jóvenes dedican más de una hora al día a ver televisión, mientras que la otra mitad lo hace con menos frecuencia (ver Tabla 3).

Tabla 2

*Distribución de la muestra en las actividades de ocio*

Tipo de actividad	n	%
Veo televisión	62	28.8
Escucho música	43	20.0
Leo	41	19.1
Navego por internet	59	27.4
Juego juegos en la computadora	10	4.7
Total	215	100

Tabla 3

*Distribución de la muestra según la frecuencia de ver la televisión*

Frecuencia	n	%
Más de 5 horas por día	41	19.1
3-5 horas por día	28	13.0
1-3 horas por día	61	28.4
Menos de 1 hora por día	13	6.0
Cada 2-3 días	6	2.8
1 vez a la semana	26	12.1
Menos de 1 vez a la semana	40	18.6
Total	215	100

En cuanto al contenido que observan en la televisión, lo más visto son películas (33%), espectáculos de entretenimiento (25.1%) y noticias (23.7%). En menor medida, observan documentales, anuncios, programas de entrevistas y videoclips. Esto muestra que los jóvenes

utilizan en mayor medida la televisión como fuente de entretenimiento, por un lado, y como medio de información, por otro (ver Tabla 4).

Tabla 4  
*Distribución de la muestra de acuerdo con el contenido de televisión*

Contenido	n	%
Noticias	51	23.7
Espectáculos de entretenimiento	54	25.0
Películas	71	33.0
Talk shows	7	3.3
Videoclips	1	0.5
Anuncios	3	1.4
Documentales	28	1.0
Total	215	100

### Exposición a la música

En relación con la música, la fuente principal de la música que escuchan los jóvenes es grabada (50.2%), la radio (33.33%) y otras fuentes (21.4%), como puede observarse en la Tabla 5. En mucho menor medida, se encuentra la asistencia a conciertos (5.6%), lo cual marca un contraste con el resto de los jóvenes de su generación, que con frecuencia asisten a conciertos para escuchar a sus estrellas favoritas.

Tabla 5  
*Distribución de la muestra según fuentes de las audiciones musicales*

Fuente	n	%
Radio	49	22.8
Música grabada	108	50.2
Conciertos	12	5.6
Otras fuentes	46	21.4
Total	215	100

En cuanto al tiempo que dedican a escuchar música, los resultados indican que más del 85% de los encuestados

escucha música entre una y cinco horas diarias (ver Tabla 6). En relación con el tipo de música que escuchan, se observa que los géneros favoritos de los jóvenes son: bailable (20%), pop (18.1%), clásica (17.7%) y house (16.3) (ver Tabla 7).

Tabla 6  
*Distribución de la muestra según la frecuencia de las audiciones musicales*

Frecuencia	n	%
Más de 5 horas por día	29	13.5
3-5 horas por día	60	27.9
1-3 horas por día	94	43.7
Menos de 1 hora por día	18	8.4
Cada 2-3 días	8	3.7
1 vez a la semana	4	1.9
Menos de 1 vez a la semana	2	0.9
Total	215	100.0

Tabla 7  
*Distribución de la muestra de acuerdo con las audiciones musicales de contenido*

Contenido	n	%
Música pop	39	19.1
Música rap	6	2.8
Música rock	3	1.4
Música house	35	16.3
Música bailable	43	20.0
Música latina	2	0.9
Música clásica	38	17.7
Música coral	18	8.4
Música de ópera	5	2.3
Otro tipo de música	13	6.0
Sin género favorito	13	6.0
Total	215	100

### Exposición a la lectura

Entre las fuentes de lectura que más utilizan los jóvenes, se encuentran las revistas para jóvenes (28.8%); luego, los romances (26.5%) y, en tercer lugar, otras fuentes (19.5%), donde mencionaban la

## INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Biblia y otros libros religiosos (ver Tabla 8).

En cuanto a la frecuencia y duración de la lectura, se puede observar que el 57.7% lee, por lo menos, una hora al día o más; el 24.2% lee todos los días, pero menos de una hora y el 18.1% lee con menos frecuencia (ver Tabla 9).

Tabla 8

*Fuentes de lectura distribución de la muestra*

Fuentes de lectura	n	%
Revistas para jóvenes	62	28.8
Periódicos	18	8.4
Romance	57	26.5
Cuentos y novelas	36	16.7
Otros	42	19.5
Total	215	100

Tabla 9

*Distribución de la muestra según la frecuencia de lectura*

Frecuencia	n	%
Más de 5 horas por día	22	10.2
3-5 horas por día	24	11.2
1-3 horas por día	78	36.3
Menos de 1 hora por día	52	24.2
Cada 2-3 días	9	4.2
1 vez a la semana	17	7.9
Menos de 1 vez a la semana	13	6.0
Total	215	100

En cuanto al contenido de la lectura, los géneros romántico (33.5%) y de aventuras (27.0%) ocupan los primeros lugares en las preferencias de los jóvenes. Es significativo que el tercer lugar lo ocupa el género religioso (19.5%) y, en cambio, otros géneros, como la filosofía (3.7%) o el horror (6.0%), no ocupan un lugar de importancia en las predilecciones de los jóvenes (ver Tabla 10).

Tabla 10

*Distribución de la muestra según el contenido de la lectura*

Género literario	n	%
Aventura	58	27.0
Filosofía	8	3.7
Romántico	72	33.5
Horror	13	6.0
Religioso	42	19.5
Reportaje	11	5.1
Otros	11	5.1
Total	215	100

### Exposición a internet

Como se muestra en la Tabla 11, los resultados muestran que el 20% de los jóvenes dedica más de cinco horas diarias a navegar por internet, y el 47.5% lo hace entre una y cinco horas diarias, lo que nos muestra que el 67.5% de los jóvenes dedica, por lo menos, una hora diaria al internet. Solamente un 5.6% utiliza el internet una vez por semana o menos.

Tabla 11

*Distribución de la muestra según frecuencia de navegación en la web*

Frecuencia	n	%
Más de 5 horas por día	43	20.0
3-5 horas por día	52	24.2
1-3 horas por día	50	23.3
Menos de 1 hora por día	34	15.8
Cada 2-3 días	24	11.2
1 vez a la semana	4	1.9
Menos de 1 vez a la semana	8	3.7
Total	215	100

En cuanto al motivo de uso de internet, el 28.8% lo utiliza para recibir y enviar mails, el 21.4% para participar en foros o chats y un porcentaje menor para ver películas (15.3%). Un 22.3% utiliza la red para buscar información, ya sea

las noticias o para actividades escolares. Es interesante que sólo un 7.4% utiliza el internet para jugar juegos en línea (ver Tabla 12).

Tabla 12  
*Distribución de la muestra según el tipo de actividades en Internet*

Actividad	n	%
Recibir y enviar mensajes (e-mail)	62	28.8
Visitar blogs o actualizar el mío	10	4.7
Participar en conversaciones en foros o salas de chat	46	21.4
Jugar juegos online	16	7.4
Leer noticias del día	25	11.6
Buscar información para mis proyectos escolares	23	10.7
Total	215	100

### Utilización de juegos para computadora

Como puede observarse en la Tabla 13, en relación con la utilización de juegos para computadora, el 48.8% de los jóvenes dice utilizar entre una y más de cinco horas al día para jugar en la computadora, mientras que un porcentaje significativo de 51.2% indica que la utilizan menos de una hora por día o menos de una vez por semana. Es interesante notar que, del total de encuestados, el mayor porcentaje se da entre aquellos que utilizan los juegos menos de una vez a la semana (37.2%) y solamente un 8%, aproximadamente, dice dedicar una parte significativa del tiempo cada día a jugar en la computadora (más de cinco horas diarias). Al observar cuáles son los tipos de juegos preferidos por los jóvenes, puede notarse que hay un 27.4% que dice no jugar videojuegos. El 33% de los jóvenes prefiere los juegos de habilidades o puzzles y un 14% prefiere los juegos de cartas (ver Tabla 14).

Tabla 13  
*Distribución de la muestra según la frecuencia de los juegos de computadora*

Frecuencia	n	%
Más de 5 horas por día	17	7.9
3-5 horas por día	23	10.7
1-3 horas por día	65	30.2
Menos de 1 hora por día	5	2.3
Cada 2-3 días	11	5.1
1 vez a la semana	14	6.5
Menos de 1 vez a la semana	80	37.2
Total	215	100

Tabla 14  
*Distribución de la muestra por tipo de juegos de computadora*

Contenido	n	%
Juegos de habilidad-puzzles	71	33.0
Shooter (primera o tercera persona)	6	2.8
Estrategia (basada en tiempo real)	2	0.9
Simuladores	9	4.2
Deportivos	15	7.0
De cartas	30	14.0
Juegos en grupo online	1	0.5
Otros	22	10.2
No juego juegos en computadora	59	27.4
Total	215	100

### Nivel de exposición a los medios

La variable independiente nivel de exposición a los medios se describe en tres categorías, cuya frecuencia muestra que un 84.2% de los jóvenes tiene una exposición a los medios baja o mediana y sólo un 15.8% tiene un nivel de exposición alto (ver Tabla 15).

### Valores morales, morales-religiosos y religiosos

En relación a los valores morales, la puntuación más baja obtenida fue de

16 y la máxima de 50, con un promedio de 35.84 puntos y un desvío estándar de 11.306. Entre los valores con mayor promedio se encuentra la sinceridad ( $M = 3.79$ ), seguida por el optimismo ( $M = 3.73$ ), la amistad ( $M = 3.70$ ) y el amor ( $M = 3.65$ ); mientras que la laboriosidad ( $M = 3.50$ ) y la modestia ( $M = 3.26$ ) ocupan los últimos lugares.

Tabla 15  
*Distribución de la muestra por nivel de exposición a los medios*

Grupos	n	%
Alta	34	15.8
Media	92	42.8
Baja	89	41.4
Total	215	100

Los valores religiosos obtuvieron un puntaje mínimo de 13 puntos y uno máximo de 50 puntos, con un promedio de 18.02 y un desvío estándar de 5.850. Los valores religiosos con mayor promedio fueron la oración ( $M = 3.90$ ), Dios ( $M = 3.84$ ) y la fe ( $M = 3.74$ ); y los de menor promedio fueron los iconos ( $M = 2.90$ ), el pecado ( $M = 3.20$ ), y el culto ( $M = 3.44$ ).

Los valores morales-religiosos se distribuyeron entre un puntaje mínimo de 6 y uno máximo de 25. El puntaje promedio total fue de 18.02, con una desviación estándar de 5.850. Los valores con mayor promedio fueron la felicidad ( $M = 3.70$ ), el perdón ( $M = 3.70$ ) y la esperanza ( $M = 3.90$ ), mientras que los que obtuvieron el menor promedio fueron el altruismo ( $M = 3.46$ ) y la tolerancia ( $M = 3.27$ ).

### Pruebas de hipótesis

Para la  $H_{01}$ , “No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores morales, dependiendo del nivel de exposición a los

medios”, el análisis de varianza ANOVA muestra que existen diferencias significativas de puntuación en los valores morales según el nivel de exposición al fenómeno mediático ( $F_{(2, 212)} = 104.192$ ,  $p = .000$ ). El análisis post hoc también muestra que todos los contrastes son significativos (ver Tabla 16). Por lo tanto, se retiene la hipótesis  $H_{11}$ , que establece que existen diferencias significativas entre los perfiles de puntuación de los valores morales, dependiendo del nivel de exposición a los medios.

Tabla 16  
*Medias de valores morales (VM), valores morales-religiosos (VMR) y valores religiosos (VR) por nivel de exposición en los medios*

Nivel de exposición	VM	VMR	VR
Alto	21.24	10.56	19.50
Medio	33.45	16.82	33.85
Bajo	43.90	22.12	42.17

La  $H_{02}$  postula que “no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores religiosos, dependiendo del nivel de exposición a los medios”. El análisis de varianza ANOVA muestra que existen diferencias significativas de puntuación en los valores religiosos entre los grupos determinados según su nivel de exposición al fenómeno mediático ( $F_{(2, 212)} = 108.836$ ,  $p = .000$ ). El análisis post hoc también muestra que todos los contrastes son significativos. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo que establece que existen diferencias significativas en las puntuaciones de los sujetos en los valores religiosos, dependiendo de su nivel de exposición a los medios.

Según la  $H_{03}$ , “No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los

sujetos en los valores morales-religiosos en función del nivel de exposición a los medios". El análisis de varianza ANOVA muestra que existen diferencias significativas entre los grupos determinados por su nivel de exposición al fenómeno mediático ( $F_{(2, 212)} = 98.384, p = .000$ ). El análisis post hoc también muestra que todos los contrastes son significativos (ver Tabla 16). De esta manera, se acepta la hipótesis de trabajo  $H_3$ , que establece que existen diferencias significativas en las puntuaciones de los sujetos en los valores morales-religiosos, en función de su nivel de exposición a los medios.

### Discusión y conclusiones

Con el crecimiento sin precedentes de la tecnología y los medios de comunicación en línea y su masiva difusión debido a la utilidad y el entretenimiento que presentan, los psicólogos, los educadores y los padres comenzaron a observar cambios en el comportamiento de los estudiantes o de sus hijos. Esto dio lugar a una intensificación de los estudios especializados en las relaciones entre los medios de comunicación, la tecnología (por ejemplo, la televisión y el internet) y el desarrollo de los niños y jóvenes, incluyendo los aspectos morales y conductuales. Este es el contexto desde el cual este estudio abordó el tema de la educación moral.

Los resultados de esta investigación mostraron que existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores morales, religiosos y morales-religiosos, dependiendo del nivel de exposición a los medios, confirmando las tres hipótesis del estudio.

Partiendo de la idea de que el entrenamiento de la conducta es un proceso de toda la vida, que se desarrolla en una infinita variedad de circunstancias y con-

textos (Duță, 2011), es entendible que la exposición a los medios afecte, a veces irreversiblemente, el comportamiento y los valores de los jóvenes. Los datos recogidos sugieren que las actividades de ocio preferidas por los jóvenes de Dâmbovița son navegar por internet, mirar televisión, escuchar música y, en menor medida, la lectura y los juegos de computadora, lo que significa que, aproximadamente, el 60% de las actividades preferidas de los jóvenes están relacionadas con los medios de comunicación. Esto representa un alto nivel de presencia de los medios en la vida de los adolescentes y jóvenes. Además, más de la mitad de los jóvenes encuestados dedica entre una y cinco horas a navegar por internet, aunque la distribución es más equilibrada al preguntarles para qué utilizan el internet, teniendo porcentajes similares tanto la comunicación (mail y chat), como la búsqueda de información (noticias o actividades escolares) y las actividades de entretenimiento (juegos y películas). Este resultado confirma un estudio anterior realizado por Mueller (1999), que establece que los valores morales actuales y el pensamientos de los jóvenes son formados por los medios de comunicación, la televisión y la computadora, que sustentan la base ideológica de la subcultura juvenil. Ford y Denny (1994) también señalan que los medios informatizados cambian el idioma y la comunicación de esta generación y Ward (2003) sostiene que, a pesar del progreso y el bienestar, no es posible negar los efectos negativos de la tecnología, tanto en el medio físico como en la psique humana.

En términos de contenido, internet crea un mundo virtual con valores no deseados, tales como la competencia, el rendimiento, la agresividad, la deshonestidad y el hedonismo y, en consecuencia, los que están expuestos a este medio son

menos receptivos a los valores morales religiosos. Lo exhibido en internet se relaciona con la agresividad y la violencia, la disminución de interés en actividades escolares  $\frac{3}{4}$  como la lectura, la creatividad y la iniciativa personal  $\frac{3}{4}$  y la obesidad, por lo cual constituye un motivo suficiente para limitar la frecuencia de las actividades “buenas” que se realizan en internet y la prohibición de actividades perjudiciales entre los adolescentes. Funk et al. (2004) establecen que la exposición al entorno virtual afecta el comportamiento, el pensamiento, la fe, la moral y las emociones adolescentes.

Otro aspecto para destacar es que la televisión ocupa el segundo lugar entre las actividades de ocio preferidas por los jóvenes del estudio, con aproximadamente la mitad de ellos dedicándole entre una y cinco horas al día. En cuanto al contenido, las películas tienen un porcentaje importante, seguido por las noticias, lo que implica que los sujetos buscan tanto la realidad como la ficción. Estos resultados, junto con el bajo nivel de los valores religiosos, en particular los de Dios, la fe, la oración y la Biblia, confirman los estudios realizados por Ward (2003), quien establece que muchos jóvenes dicen que no pueden entender la Biblia o que no pueden orar, luego de haber pasado tiempo en los medios de comunicación. Gane y Kijai (2006) también hicieron hincapié en que la orientación religiosa se ve afectada. Se observó también que los encuestados registraron un bajo nivel de percepción de los valores morales, en especial el amor, la amistad, la intimidad y la sinceridad, lo que podría explicarse por los valores que se promueven en la televisión. Esto concuerda con lo expuesto por Jackson, Brown y L’Engle (2007), quienes señalan que los individuos expuestos al fenó-

meno multimediático abren una puerta a la pérdida de los valores morales tradicionales. Lo mismo sostiene Gheorghie (2007), quien ve en la exposición a los medios un enemigo de los valores cristianos: fe, culto familiar, caridad, perdón, bondad, honestidad y obediencia.

La música también ocupa un rol importante como opción de ocio, con más de la mitad de los encuestados dedicándole entre una y cinco horas al día. Lo interesante es que una gran proporción de jóvenes cristianos prefiere la música clásica, mientras que la música rap y la de rock no ocupan un lugar preponderante. Un porcentaje importante de los encuestados no tienen un género favorito, lo que sugiere una falta de discernimiento acerca de la cultura musical, lo que puede dejarlos más vulnerables a tendencias musicales con pobres valores morales y espirituales.

En otras influencias, la lectura individual parece tener poca importancia como medio de información entre los jóvenes del estudio. Más de la mitad lee con menos frecuencia que una vez por semana, mientras que sólo el 26,09% de los sujetos del estudio dedica entre una y cinco horas al día. Aunque la página escrita es reconocida como entrenadora del lenguaje, del pensamiento lógico y de un conjunto de valores éticos y morales, no parece tener mucha influencia entre los jóvenes de hoy en día, si se toma en cuenta el tiempo que le dedican.

Por último, es interesante notar que los juegos de computadora ocupan la última opción en la jerarquía de preferencias de las actividades de ocio, lo que significa que los jóvenes encuestados no están tan interesados en los juegos de computadora, con solamente el 24% de ellos dedicándole entre una y cinco horas al día. Las pruebas de hipótesis parecen apoyar

la idea de que los sujetos que pasan más tiempo jugando juegos de computadora muestran un nivel significativamente más bajo de los valores morales religiosos y obtuvieron una puntuación más baja en el nivel de los valores morales: trabajo duro, sacrificio y humildad. Tanto psicólogos como sociólogos consideran que los juegos en computadora afectan la percepción de la sexualidad (Baran, 1976), las relaciones sociales (Roberts, 1993), la personalidad (Larson, 1995), la moralidad (Flowers-Coulson et al., 2000; Malamuth e Impett, 2001) y la salud del cuerpo (Robinson, 2001).

En conclusión, los resultados demuestran que hay diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos en los valores morales, morales-religiosos y religiosos en función de su nivel de exposición a los medios de comunicación. Esto significa que la exposición a los medios de comunicación influye en los valores que adoptan los jóvenes. El hecho de que los sujetos fueron reclutados en un ambiente cristiano, con un rico sistema moral y religioso, convierte los hallazgos en una advertencia para los educadores, pastores y padres, informándoles sobre el potencial de erosión de este sistema de valores, según su nivel de exposición a los medios de comunicación.

### Referencias

- Allred, C. A. (2011). *Current spiritual perceptions of randomly selected Seventh day Adventist educated young adults and Adventist professionals* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Digital Dissertations database. (UMI No. 3480323)
- Bailey, V. y Gillespie, I. (1993). *Perspective on values*. La Sierra, CA: University Press.
- Baran, J. (1976). Sex on television and adolescent sexual self-image. *Journal of Broadcasting*, 20, 61-68.
- Bontas, I. (2007). *Pedagogie*. București: All.
- Bushman, B. y Anderson, C. (2001). Media violence and the American public: Scientific fact versus media misinformation. *American Psychologist*, 56, 477-489. doi:10.1037/0003-066X.56.6-7.477
- Cantor, J. (2001). *The media and children's fears, anxieties, and perceptions of Danger*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Casti, M. (2010). ValueGenesis Europe: Why will some Adventist teens remain in church as adults? *Adventist News Network*. Recuperado de <http://news.adventist.org/2010/03/a-study-of-active-se.html>
- Duță, D. S. (2011). *Sensibilitatea moral-religioasă a adolescenței*. București: Universitară.
- Duță, D. S. y Grosu, N. (2012). *Dinamica grupurilor și organizațiilor*. Cluj-Napoca: Eco Transilvan.
- Enăchescu, C. (2005). *Tratat de psihologie morală*. București: Tehnică.
- Flowers-Coulson, P. A. Kushner, M. y Bankowski, S. (2000). The information is out there, but is anyone getting it? Adolescent misconceptions about sexuality education and reproductive health and the use of the internet to get answers. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25, 178-188.
- Ford, K. G. y Denny, J. (1994). *Jesus for a new generation*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Francis, L. J. y Craig, C. L. (2006). Tweenagers in the church: An empirical perspective on attitude development. *Journal of Beliefs and Values*, 27, 95- 109. doi:10.1080/13617670000594566
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. y Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies and the internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-39. doi:10.1016/J.adolescence.2003.0.005
- Gane, B. (2013). The Adventist school system and values transmission. *Journal of Christian Education*, 7(2). Recuperado de <http://research.avondale.edu.au/teach/vol7/iss2/5>
- Gane, B. y Kijai, J. (2006). The relationship between faith maturity, intrinsic and extrinsic orientations to religion and youth ministry involvement. *The Journal of Youth Ministry*, 4, 89-90.
- Gheorghe, V. (2006). *Efectele televiziunii asupra minții umane*. București: Prodromos Fundația Tradiția Românească.
- Gheorghe, V. (2007). *Știința și războiul sfârșitului lumii*. București: Prodromos Fundația Tradiția Românească.
- Golu, P. (2003). *Fundamentele psihologiei sociale*. București: Miron.
- Iluț, P. (1995). *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială*. București: Didactică și Pedagogică.

## INFLUENȚA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Jackson, C., Brown, J. D. y L'Engle, K. L. (2007). R-rated movies, bedroom televisions and initiation of smoking by white and black adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 260-268. doi:10.1001/archpedi.161.3.260
- Kaplan, P. S. (2004). *Adolescence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550. doi:10.1007/BF01537055
- Lee, J. W., Rice G. T. y Gillespie V. B. (1997). Family worship pattern and their collation with adolescent behavior and beliefs. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 372-381. doi:10.2307/1387855
- L'Engle, K. L., Brown, J. D. y Halpern, C.T. (2005). Mass media as a sexual super peer for early maturing girls. *Journal of Adolescent Health*, 36, 420-427. doi:10.1016/j.jadohealth.2004.06.003
- L'Engle, K. L., Brown, J. D. y Kenneavy, K. (2006). The mass media are an important context for adolescents' sexual behavior. *Journal of Adolescent Health*, 38, 186-192. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.03.020
- Lohaus, A. (2013). Stress prevention in adolescence: Evaluation and optimisation of a setting-based programme. *Gesundheitswesen*, 166(4), 365-383. doi:10.1055/s-0032-1330035
- Malamuth, N. e Impett, E. (2001). *Research on sex in the media: What do we know about effects on children and adolescents?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marshall, S., Biddle, J., Gorely, T., Cameron, N. y Murdey, I. (2004). Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: A meta-analysis. *International Journal of Obesity*, 28, 1238-1246. doi:10.1038/sj.ijo.0802706
- Mueller, W. (1999). *Understanding youth culture*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Munteanu, A. (2007). *Psihologia copilului și adolescentului*. București: Polirom.
- Oprîș, D., Scheau, I. y Moșin, O. (2013). Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele. *TOM III Summa Theologiae*, 5, 4-7.
- Piaget, J. (1980). *Judecata morală la copil*. București: Didactică și Pedagogică.
- Petre, I., Balica, E. y Banciu, D. (2002). *Tineret, norme și valori*. București: Lumina Lex.
- Rădulescu, S. (1994). *Sociologia vârștelor*. București: Hyperion.
- Roberts, D. F. (1993). Adolescents and the media: From "Leave It to beaver" to "Beverly Hills 90210". *Teachers College Record*, 94, 629-644.
- Robinson, T. N. (2001). Television viewing and childhood obesity. *Pediatric Clinics of North America*, 48, 1017-1025. doi:10.1016/S0031-3955(05)70354-0
- Robinson, T., Wilde, M., Navracruz, L., Haydel, F. y Varady, A. (2001). Effects of reducing children's television and video game use on aggressive behavior. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 17-23.
- Șanta, G. (2004). *Valori creștine în educația morală a adolescentului*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Schiopu, U. y Verza, E. (1981). *Psihologia vârștelor*. București: Didactică și Pedagogică.
- Seamon, J. G. y Kenrick, D. T. (1994). *Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, N., Mngo, Z., Kijai, J. y Marinho, R. (2010). *Cross cultural perspectives on college students' beliefs, values and spirituality at Seventh day Adventist institutions*. Recuperado de [http://lasierra.edu/fileadmin/documents/education/education/National\\_Summit/papers/Marinho-Robson-et-al.pdf](http://lasierra.edu/fileadmin/documents/education/education/National_Summit/papers/Marinho-Robson-et-al.pdf)
- Taveras, E. M., Rifas-Shiman, S. L., Field, A. E., Frazier, A. L., Coldlitz, G. A. y Gillman, M. W. (2004). The influence of wanting to look like media figures on adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 35, 41-50. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.09.005
- Wakefield, M., Flay, B., Nichter, M. y Giovino, G. (2003). Role of the media in influencing trajectories of youth smoking. *Addiction*, 98, 79-103. doi:10.1046/l.1360-0443.98.51.6
- Ward, L. M. (2003). Children, adolescents, and the media: The molding of minds, bodies, and deeds. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 109, 63-71.
- Werner, R. J., Fitzharris, J. L. y Morrissey, K. M. (2004). Adolescent and parent perceptions of media influences on adolescent sexuality. *Adolescence*, 39, 303-313.
- White, E. (1997). *Sfaturi pentru părinți, educatori și elevi*. București: Viața și Sănătate.
- Zlate, M. (1999). *Eul și personalitatea*. Iași: Trei.

Recibido: 9 de abril de 2012

Revisado: 18 de mayo de 2012

Aceptado: 7 de agosto 2012

## **ACTITUDES QUE LOS ALUMNOS PERCIBEN DEL MAESTRO DE MATEMÁTICAS HACIA ELLOS COMO ESTUDIANTES Y SU ANSIEDAD POR ESTA DISCIPLINA**

Laura Barrera Posadas  
Jaime Rodríguez Gómez  
*Universidad de Morelos, México*

### *RESUMEN*

*La ansiedad matemática es un factor crítico que afecta el aprendizaje del alumno y la efectividad del maestro en la enseñanza de esta materia. El presente estudio tuvo como propósito investigar el nivel de ansiedad del alumno según la actitud que percibe de su profesor de matemáticas. Se encuestaron 423 alumnos de nivel medio para obtener información pertinente a las variables ansiedad matemática y percepción de la actitud del maestro. Ambas variables fueron medidas utilizando dos subescalas de la Escala de Actitudes de Fennema y Sherman. Al efectuar el análisis de correlación entre ansiedad matemática y actitud del maestro hacia el estudiante, se determinó que ambas variables están significativamente relacionadas. Además, en el estudio se hizo evidente la diferencia en la intensidad de ansiedad entre los grupos determinados por género, asignatura y rendimiento académico, y se constató una diversidad de la percepción de la actitud del maestro según el grado escolar, el género y el rendimiento académico de los encuestados.*

*Palabras clave:* actitud del maestro, ansiedad matemática, enseñanza de nivel medio

### **Introducción**

El estudio de las matemáticas es un elemento indispensable en cualquier programa educativo; sin embargo, para

muchos estudiantes ha sido, y muy probablemente seguirá siendo, una fuente de frustración y ansiedad (Macías-Martínez y Hernández-Pozo, 2008). Como constructo, la ansiedad matemática ha tomado recientemente un alto grado de importancia entre investigadores y educadores que pretenden explicar el efecto de variables afectivas y actitudinales en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Gracias a este aflujo, el estudio de la ansiedad matemática ha servido para dar a conocer algunas causas

---

Laura Barrera, Facultad de Educación, Universidad de Morelos, México.

Jaime Rodríguez Gómez, Facultad de Educación, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Laura Barrera, Libertad 1300 Pte., Morelos, Nuevo León, México, 67530. Correo electrónico: laurabarrera@gmail.com

del pobre desempeño de los estudiantes en las matemáticas y la evasión de cursos matemáticos avanzados, tanto en la preparatoria como en la universidad, además de la falta de interés por incursionar en profesiones relacionadas con la ciencia y la matemática.

En 1989, el Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas en Estados Unidos, NCTM por sus siglas en inglés, reconoció la ansiedad matemática como un problema real y estableció algunos criterios para mejorar la postura del alumno ante las matemáticas. Según la perspectiva del NCTM, los maestros de matemáticas tenían el deber de desarrollar la confianza, el interés y la disposición por las matemáticas en sus alumnos (NCTM, 1989). En el año 2000, el mismo consejo determinó implementar los principios de equidad y enseñanza con el fin de mejorar la instrucción matemática y, a su vez, reforzar las habilidades matemáticas del alumno. El principio de equidad enfatiza que todo alumno merece una educación matemática de excelencia, sin importar su nivel socioeconómico, idioma de origen, género o grupo minoritario. El tener expectativas altas en matemáticas y el apoyo para lograrlas deben estar al alcance de todo estudiante y es responsabilidad del maestro hacérselo saber al alumno. El principio de enseñanza requiere que las matemáticas sean impartidas de una manera efectiva, concientizando al maestro de que todo alumno puede y debe aprender matemáticas. El maestro debe estar comprometido con sus alumnos como educandos y seres humanos y motivarlos a demostrar que son capaces de aprender matemáticas para alcanzar sus metas profesionales y personales en un mundo cambiante (NCTM, 2000).

Pese a que los esfuerzos por mitigar la ansiedad matemática en los estudian-

tes han llevado a hacer cambios en la pedagogía, el currículo, las evaluaciones, el ambiente de clase y las actitudes del maestro con base en los principios establecidos por el NCTM, la efectividad de estas intervenciones en el alumno han sido evidenciadas escasamente (Shields, 2006). De acuerdo con Callahan, Clark y Kellough (2002), no importa cuán bien planeados estén los contenidos de un curso, deben satisfacer ciertas percepciones por parte del alumno para lograr que haya un cambio de actitud.

### **Ansiedad matemática**

Muchos alumnos sienten ansiedad al enfrentarse a asignaturas difíciles para ellos, como son las matemáticas. Probablemente por este motivo existen numerosas investigaciones que se centran en el estudio de la ansiedad hacia esta materia, la cual se denomina en la literatura como ansiedad matemática (Pérez-Tyteca et al., 2010). Fennema y Sherman (1976), quienes profundizaron en el estudio de actitudes y aprendizaje de las matemáticas, consideran que la ansiedad matemática consiste en una serie de sentimientos de angustia, terror y nerviosismo, entre otros síntomas físicos asociados, que surgen al realizar labores matemáticas. Wood (1988), por su parte, la define como la falta de comodidad que un individuo experimenta cuando se le pide resolver tareas matemáticas.

Según Ashcraft (2002), no existe un estudio empírico que señale las causas y raíces de la ansiedad matemática; sin embargo, Taylor y Fraser (2003) proponen que el papel que desempeña el maestro de matemáticas en el aula de clase es un elemento clave, junto con las habilidades matemáticas del alumno y sus experiencias de fracaso en la materia. En particular, Baloglu y Koçak (2006) atri-

buyen la ansiedad matemática a circunstancias situacionales, temperamentales y ambientales; es decir, tanto a factores internos como externos a la personalidad del individuo y a las actitudes y percepciones que este haya experimentado con las matemáticas, según su entorno.

Las investigaciones acerca de la ansiedad matemática muestran que hay una diferencia de género, siendo las mujeres las que presentan mayor ansiedad matemática (Fennema y Sherman, 1976) y síntomas físicos relacionados (Meece, Wigfield y Eccles, 1990; Wigfield y Meece, 1988) como nerviosismo, tensión e incomodidad, que los hombres al realizar tareas matemáticas (Pérez-Tyteca et al., 2010).

Una de las consecuencias más notables de la ansiedad matemática, de acuerdo con la literatura, es el hecho de que los estudiantes evitan toda actividad relacionada con las matemáticas y el estudio de esta disciplina. Por tal motivo, la ansiedad matemática es un factor crítico, no solo en el aprendizaje del alumno, sino en la efectividad de los maestros y sus enseñanzas (Isiksal, Curran, Koc y Askun, 2009).

### **Percepción que el estudiante tiene de la actitud de su maestro de matemáticas y la ansiedad**

Mientras que algunos autores debaten sobre las causas específicas de la ansiedad matemática, Williams (1988) expresa, con toda seguridad, que la raíz de la ansiedad matemática está en el profesor y la didáctica en las matemáticas. Al respecto, Midgley, Feldlaufer y Eccles (1989) añaden que es inevitable dejar de asociar la percepción que tiene el estudiante del maestro con esta angustia, puesto que los alumnos que se sienten motivados y valorados en sus

habilidades matemáticas por el maestro demuestran mayor interés por la materia y menor ansiedad.

Jackson y Leffingwell clasificaron en 1999 las actitudes del maestro de matemáticas que genera ansiedad en los alumnos en conductas abiertas y encubiertas. De acuerdo con estos autores, una conducta abierta puede ser verbal o no verbal, tal como fruncir el ceño a manera de desaprobación a la respuesta de un alumno, utilizar el sarcasmo, hacer comentarios despectivos y no proveer ayuda adicional para reforzar el conocimiento del alumno cuando este se lo solicita. Las conductas encubiertas corresponden, desde el punto de vista de Jackson y Leffingwell, a las bajas expectativas que el maestro tiene tanto del alumno como de sus habilidades matemáticas y de la falta de elogios y realimentación por el esfuerzo en clase.

Jackson y Leffingwell hallaron, además, que los alumnos tienden a interiorizar el interés y entusiasmo de sus maestros por enseñar matemáticas. Si los alumnos perciben que el maestro no disfruta lo que hace y les provee una atmósfera no muy agradable, su motivación es escasa y su ansiedad por las matemáticas se eleva debido al impacto negativo que desarrolla en los alumnos esta disciplina (Hanson y Gentry, 2001). Los maestros, añaden Wigfield y Eccles (1994), pueden aumentar el interés por las matemáticas en sus alumnos al relacionar la disciplina con experiencias personales y enfatizar la importancia que las matemáticas ejercerán en la selección de sus carreras.

La ansiedad matemática impacta de una manera desfavorable sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de las matemáticas. El inherente juicio hacia su naturaleza, llega a exacerbar su

miedo por las matemáticas y a desanimarlos para involucrarse en actividades que requieren de esta área de estudio (Chinn, 2009). Como resultado, muchos optan por evitar tomar cursos de matemáticas a nivel universitario y eludir carreras que requieren frecuentemente el uso de ellas (Legg y Locker, 2009).

Existen estudios que han explorado la relación entre las actitudes del docente y sus percepciones e interacciones con el alumno; sin embargo, se ha escrito poco sobre cómo las expectativas que se tienen de los estudiantes afectan su actitud hacia las matemáticas y su nivel de ansiedad. La mayoría de los maestros consideran que es importante tener una buena relación con sus alumnos; desafortunadamente, no siempre las percepciones del alumno son las mismas que el maestro considera proyectar (Benninga, Guskey y Thornbug, 1981). Descubrir cómo sus alumnos perciben el trato y las expectativas que se tienen de ellos ayudará al maestro a enseñar las matemáticas en un contexto más afectivo; además, contribuirá a identificar las áreas específicas de desarrollo personal que debe mejorar para interactuar eficazmente con sus alumnos. Por otra parte, lo concientizará de su influencia sobre la ansiedad matemática de sus estudiantes y lo responsabilizará en la elaboración de estrategias que fomenten la seguridad del alumno en las matemáticas y afirmen sus habilidades matemáticas, con el propósito de mitigarle la ansiedad por esta disciplina.

Por ello, en el presente estudio se investigó si las actitudes y comportamientos del profesor de matemáticas originan ansiedad matemática en sus alumnos e interfieren en el aprendizaje.

La hipótesis para este estudio establece que existe relación significativa

entre las actitudes que los alumnos perciben de su maestro de matemáticas hacia ellos como estudiantes y su ansiedad por esta disciplina.

### **Método**

Debido a sus características, este estudio fue cuantitativo, no experimental, transversal, de campo y correlacional.

### **Muestra**

La población de estudio fueron los estudiantes de nivel medio del Distrito Escolar Independiente de Brownsville, localizado en el Valle del Sur de Texas, en colindancia con la ciudad de Matamoros, Tamaulipas, México. Aunque el distrito supervisa 58 instituciones, siete de ellas de nivel medio superior, se consideró conveniente realizar el estudio en la escuela preparatoria Simón Rivera, donde se desempeña como docente la autora principal.

La escuela preparatoria Simón Rivera alcanza en número casi los 2100 estudiantes. Durante cuatro años de estudio (grados 9, 10, 11 y 12), ofrece siete materias de matemáticas: Álgebra I, Álgebra II, Geometría, Modelos Matemáticos, Pre-Cálculo, Algebra Universitaria y Matemáticas para Ingeniería. La muestra de esta investigación ( $n = 423$ ) es el resultado de la selección aleatoria de veinte clases, una por cada maestro de matemáticas empleado en esta escuela, durante el curso escolar 2010-2011.

### **Instrumentos utilizados**

Se utilizó, con permiso, la escala de actitudes de Fennema y Sherman (1976). Esta escala se compone de nueve subescalas que pueden emplearse individualmente o en conjunto. Las subescalas son las siguientes: confianza hacia el aprendizaje de las matemáticas, éxito en el aprendizaje de las matemáticas, actitudes del padre

hacia el estudio de las matemáticas, actitudes de la madre hacia el estudio de las matemáticas, actitudes del maestro hacia el estudiante de matemáticas, las matemáticas como un dominio masculino, ansiedad hacia el estudio de las matemáticas, utilidad de las matemáticas y motivación por el estudio de las matemáticas.

En este estudio solo se utilizaron las subescalas de ansiedad hacia el estudio de las matemáticas y de actitud del maestro. La subescala de ansiedad hacia las matemáticas consta de 12 declaraciones que se responden en una escala Likert de cinco criterios: (a) *totalmente de acuerdo*, (b) *de acuerdo*, (c) *indeciso*, (d) *en desacuerdo* y (e) *en completo desacuerdo*. Seis de las declaraciones están redactadas positivamente y las otras seis en forma negativa. Para su corrección se asignan valores del 5 al 1, si la declaración era positiva, o del 1 al 5 si era negativa. Luego se calcula el puntaje total y se obtiene un promedio. Se considera que a mayor puntaje, menor ansiedad del alumno por las matemáticas.

La subescala de actitud del maestro también está compuesta por 12 declaraciones que miden cómo perciben los alumnos la actitud de su maestro de matemática hacia ellos. Las declaraciones se contestan en una escala Likert de cinco puntos, y seis declaraciones están redactadas para medir la percepción positiva de la actitud del maestro y seis para medir la percepción negativa de la actitud del maestro. Se asignan puntajes del 5 al 1 para declaraciones positivas y del 1 al 5 para declaraciones negativas. Luego de sumados los puntajes, se obtiene el promedio, y a mayor puntaje se considera que la actitud del maestro hacia el alumno es mejor.

Estas escalas son confiables como instrumentos de medición para las variables que el estudio tuvo bajo investigación. Ambas han sido utilizadas en

diversos análisis realizados en los Estados Unidos, como en otros países, a nivel primario, medio y universitario. Sus autoras, pioneras en el estudio de actitudes hacia las matemáticas, valoraron su confiabilidad en un rango del coeficiente alfa de Cronbach de .83 a .93.

### **Recolección de datos**

Seis docentes, incluida la autora principal, fueron los responsables de administrar el instrumento a un total de 20 clases. Cada uno de ellos encuestó, durante el periodo correspondiente a su hora de planeación, a tres o más de las clases seleccionadas para la investigación. Previo a la encuesta, se anunció a los 20 maestros del departamento de matemáticas el periodo específico en que serían interrumpidos para administrar el instrumento, y se compartió con ellos el propósito de la investigación. Se prepararon 20 sobres con 25 copias del instrumento y se entregaron a los docentes que administraron la encuesta.

### **Procesos y técnicas de análisis**

Los datos fueron analizados utilizando el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para determinar la posible relación entre las variables actitud del maestro y la ansiedad. Se utilizaron, además, las pruebas  $t$  de Student, ANOVA y pruebas post hoc para análisis adicionales.

## **Resultados**

### **Descripción de la muestra**

La cantidad específica y el porcentaje de alumnos por materia que respondieron al instrumento utilizado en el estudio se detallan en la Tabla 1.

La mayor muestra de alumnos se deriva de los cursos requeridos por el estado de Texas en el nivel medio: Álgebra 1, Álgebra 2 y Geometría. La porción

restante se desprende de las materias Modelos Matemáticos, Pre-Cálculo, Matemáticas para Ingenieros y Álgebra para Universitarios, materias que son elegidas según el interés del alumno, en el último año de preparatoria.

De los 423 participantes, 407 declararon su género. Por lo tanto, solo se puede decir con seguridad que participaron 191 mujeres y 216 hombres en la investigación. El rango de edades en la muestra fue de 14 a 19 años, manifestándose un promedio de edad de 17.5 años, con una desviación estándar de 1.7. La encuesta fue respondida por 118 alumnos del noveno grado, 66 del décimo grado, 123 del undécimo grado y 102 del duodécimo grado.

Tabla 1  
*Distribución de frecuencia de los participantes por materia*

Materia	n	%
Álgebra 1	100	23.6
Álgebra 2	87	20.6
Geometría	93	22.0
Modelos Matemáticos	73	17.3
Pre-cálculo	41	9.7
Matemática para Ingenieros	11	2.6
Álgebra para Universitarios	18	4.3
Total	423	100.0

### Actitud del maestro

La subescala actitud del maestro midió cómo el alumno percibe la actitud de su profesor de matemáticas. Esta arrojó una media de 3.74 con una desviación estándar de .60. Esto implica un nivel de actitud promedio del 68%. Para obtener los datos, se consideró el promedio del puntaje total alcanzado por los encuestados en cada una de las declaraciones que aparecen en la Tabla 2. Las alternativas fueron valoradas conforme a la orientación de cada ítem con la intención de

otorgar el más alto puntaje al criterio que mejor favorece el comportamiento del maestro. En virtud de lo anterior, se infiere que mientras más cercana a 5 esté la media, tanto en las declaraciones que exploran conductas positivas como en las declaraciones que exploran conductas negativas (en las cuales se invierte el puntaje), mejor es la percepción que el alumno tiene de la actitud de su maestro. Contrariamente, una media que se aproxima a 1 refleja una actitud pobre del maestro en la conducta evaluada.

### Ansiedad matemática

La subescala ansiedad matemática de Fennema y Sherman fue utilizada para medir los sentimientos de ansiedad, nerviosismo y otros síntomas manifestados por el alumno al estudiar matemáticas. Al igual que en la variable anterior y como se muestra en la Tabla 3, seis de las 12 declaraciones evaluaron una conducta positiva y seis una conducta negativa. En este caso, las conductas medidas fueron con respecto a la ansiedad del alumno y alcanzaron un promedio general de 3.31, con una desviación estándar de .87. La media de los 12 ítems fluctuó entre 2.99 y 3.59. El ítem “No me molestaría en lo absoluto tomar más clases de matemáticas” obtuvo el menor puntaje; lo que significa, según la recodificación en el valor de los criterios, que los alumnos manifiestan mayor ansiedad al existir la posibilidad de matricularse en cursos de matemáticas más avanzados.

Una puntuación alta y cercana al 5 indica menos síntomas de ansiedad en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en todos los comportamientos evaluados. Este resultado implica que suponiendo el 100% como el valor máximo de ansiedad, el nivel promedio de los sujetos participantes se encuentra en un 42%.

Tabla 2  
*Descriptivos para los ítems de actitud del maestro*

	Ítems	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
+	Mis maestros piensan que soy la clase de alumno que podría sobresalir en matemáticas	421	3.83	.95
+	Mis maestros me han hecho sentir que tengo habilidades para continuar estudiando matemáticas	422	3.80	.92
+	Mis maestros me han impulsado a estudiar más matemáticas	423	3.76	.92
+	Mis maestros se han interesado con mi progreso en matemáticas	422	3.76	.99
+	Mis maestros me alientan a tomar todos los cursos de matemáticas posibles	420	3.55	.99
+	Conversaría con mis maestros sobre una carrera que involucre las matemáticas	420	2.71	1.14
-	Mis maestros piensan que estudiar matemáticas más avanzadas es perder mi tiempo	418	4.07	1.01
-	Lograr que un maestro de matemática me tome en serio ha sido un poco problema para mí	419	3.96	1.07
-	Al hablar de algo serio con mis maestros de matemáticas, me he sentido ignorado por ellos	419	3.94	1.06
-	Me ha sido difícil ganarme el respeto de mis maestros de matemáticas	422	3.90	1.09
-	Tengo dificultades para que mis maestros de matemáticas me hablen con seriedad	423	3.90	1.03
-	Mis maestros pensarían que bromeo si les confieso mi interés por estudiar una carrera en ciencia y matemática	422	3.75	1.07

Tabla 3  
*Descriptivos para los ítems de ansiedad matemática*

	Ítems	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
+	Las matemáticas no me dan miedo	415	3.49	1.29
+	Me siento a gusto en mis clases de matemáticas	412	3.43	1.04
+	Por lo general siento tranquilidad en los exámenes de matemáticas	413	3.21	1.13
+	Normalmente no me preocupo al resolver problemas de matemáticas	415	3.19	1.16
+	Casi nunca me agito al presentar un examen de matemática	414	3.08	1.16
+	No me molestaría en lo absoluto tomar más clases de matemáticas	414	2.99	1.31
-	Me asustan los exámenes de matemáticas	415	3.59	1.28
-	Las matemáticas me hacen sentir incómodo y me ponen nervioso	414	3.40	1.26
-	Las matemáticas me preocupan y confunden	415	3.40	1.31
-	Mi mente se pone en blanco y es incapaz de pensar con claridad cuando realizo tareas matemáticas	414	3.37	1.32
-	Las matemáticas me impacientan, irritan e inquietan	412	3.36	1.31
-	Me siento impotente al intentar resolver problemas matemáticos con alto grado de dificultad	414	3.22	1.29

**Prueba de hipótesis**

Al efectuar el análisis de correlación entre las variables actitud del maestro y ansiedad matemática, se determinó que existe relación significativa ( $p < .001$ ) entre estas dos variables, y el coeficiente de correlación de Pearson es de .397. Se observa que dicha correlación es directa; es decir, a menor ansiedad hacia las matemáticas, mejor percepción tiene el alumno de la actitud del maestro. Lo que significa que cuanto más positiva considera el alumno la actitud del maestro, menor es la ansiedad que refleja hacia el estudio y el aprendizaje de las matemáticas. Esta correlación se considera algo importante ya que explica el 16% de la varianza.

**Otros resultados**

Además de los resultados ya descritos, se analizaron otros datos provistos por los estudiantes con la finalidad de explorar si existían diferencias en las variables actitud del maestro y ansiedad matemática entre hombres y mujeres, asignaturas, grados de escolaridad y niveles de rendimiento académico. Según las medias alcanzadas por cada género en las dos variables, se encontró que las mujeres ( $M = 3.17, DE = .86$ ) presentan de manera significativa ( $t_{(397)} = 3.607, p < .001$ ) un nivel más alto de ansiedad matemática en comparación con los hombres ( $M = 3.47, DE = .83$ ). Sin embargo, no se advirtieron diferencias significativas ( $t_{(385)} = -1.669, p = .096$ ) entre géneros en la variable percepción de la actitud del maestro.

Donde sí se hallaron diferencias significativas, tanto en la actitud del maestro ( $F_{(6,416)} = 6.010, p < .001$ ) como en la ansiedad matemática ( $F_{(6,408)} = 4.197, p < .001$ ), fue entre las siete asignaturas impartidas en la preparatoria. Se observó que los estudiantes de Pre-Cálculo tenían mejor

percepción de la actitud del maestro ( $M = 4.1, DE = .54$ ) que el resto de los alumnos matriculados en las materias requeridas por el estado de Texas: Álgebra I ( $M = 3.7, DE = .54$ ), Álgebra II ( $M = 3.8, DE = .58$ ) y Geometría ( $M = 3.8, DE = .61$ ) y los matriculados en las materias optativas Modelos Matemáticos ( $M = 3.5, DE = .59$ ), Matemáticas para Universitarios ( $M = 3.9, DE = .66$ ) y Matemáticas para Ingeniería ( $M = 3.3, DE = .60$ ). Por otro lado, la ansiedad hacia las matemáticas resultó ser menor en esta última materia ( $M = 4.0, DE = .83$ ) comparada con los cursos de Pre-Cálculo ( $M = 3.7, DE = .90$ ), Modelos Matemáticos ( $M = 3.0, DE = .86$ ) y Álgebra para Universitarios ( $M = .7, DE = .95$ ), y con Álgebra I ( $M = 3.3, DE = .80$ ), Algebra II ( $M = 3.1, DE = .88$ ) y Geometría ( $M = 3.5, DE = .76$ ).

Al compara el comportamiento de las variables según la escolaridad del alumno, se observó que la variable ansiedad matemática se mantuvo casi uniforme en los cuatro años de preparatoria. No obstante, la percepción de la actitud del maestro de matemáticas fluctuó de un grado escolar a otro de manera significativa ( $F_{(3,405)} = 4.748, p < .01$ ). En el undécimo grado ( $M = 3.6, DE = .64$ ) se percibió una media más baja que en el resto de los grados, como se indica en la Tabla 4.

Tabla 4  
*Descriptivos de la actitud del maestro y la ansiedad matemática según la escolaridad*

Grado	Actitud del maestro			Ansiedad matemática		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
9	118	3.7	.55	117	3.31	.81
10	66	3.92	.55	65	3.52	.72
11	123	3.62	.64	122	3.20	.87
12	102	3.84	.61	97	3.40	.95
Total	409	3.75	.60	401	3.33	.85

A fin de cotejar los resultados obtenidos con investigaciones que argumentan que, a menor ansiedad matemática en el alumno y/o mejor actitud del maestro, mayor rendimiento académico, se solicitó a los estudiantes encuestados clasificar su desempeño en esta disciplina, según su criterio, por arriba del promedio (85-100), promedio (70-85), o por debajo del promedio (70 o menos).

Un total de 222 estudiantes (52.5%) juzgaron su rendimiento en matemáticas como promedio, 91 (21.5 %) lo evaluaron por arriba del promedio (85-100), mientras que 65 (15.4%) señalaron ser estudiantes de matemáticas por debajo del promedio. Una vez clasificados los alumnos en tres grupos de rendimiento, se procedió a calcular las medias de las variables actitud del maestro y ansiedad matemática en cada uno de ellos y se estudió su comportamiento. Se observó una diferencia significativa de medias de percepción de actitud del maestro entre los grupos determinados por su nivel de rendimiento ( $F_{(2,365)} = 14.684, p < .001$ ). Los contrastes mostraron diferencias en la percepción entre los alumnos con bajo rendimiento ( $M = 3.4, DE = .61$ ), los de rendimiento promedio ( $M = 3.8, DE = .54$ ) y por arriba del promedio ( $M = 3.9, DE = .62$ ). De igual manera, se observaron diferencias significativas de nivel de ansiedad matemática entre los grupos ( $F_{(2,365)} = 34.391, p < .001$ ): clasificados por arriba del promedio ( $M = 3.8, DE = .83$ ), los de rendimiento promedio ( $M = 3.3, DE = .80$ ) y los de por debajo del promedio ( $M = 2.8, DE = .70$ ). Incluso, los alumnos que se clasificaron con un rendimiento promedio mostraron una media significativamente mayor de ansiedad matemática que los de bajo promedio.

## Discusión

Es inevitable no asociar la percepción que tiene el estudiante de la actitud de su maestro de matemáticas con su nivel de ansiedad por esta materia después de examinar los resultados arrojados por este estudio.

Si los alumnos perciben que el maestro desconfía de sus habilidades matemáticas y es indiferente a su progreso y desempeño en esta materia, el nivel de ansiedad aumenta. Contrario a esto y, en consonancia con lo observado por Midgley et al. (1989), los alumnos que se sienten motivados y valorados por sus maestros demuestran mayor interés por la materia y menor ansiedad.

A pesar de que el foco de esta investigación no fue el rendimiento académico en relación con la ansiedad, ni la comparación de géneros o grado escolar con respecto a ella, la información obtenida corroboró, tal como lo señala Hembree (1990), que la ansiedad matemática se presenta con niveles más altos en alumnos con pobre desempeño académico y es más predominante en las mujeres. Se verificó también que no existe diferencia significativa en el rendimiento según el género, como lo asegura el mismo autor. Se comprobó, además, que los niveles de ansiedad declinan en un momento dado, dependiendo de la escolaridad del alumno.

Al analizar los resultados extraídos de la investigación que realizaron con alumnos de nivel medio y superior, Pérez-Tyteca et al. (2010) sustentan que existen diferencias significativas entre los alumnos de las diferentes asignaturas del área de las matemáticas en cuanto a la ansiedad hacia las matemáticas, hecho que se constata también en el presente estudio, al presentarse mayor ansiedad en ciertas materias que en otras.

Según el Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas en Estados Unidos (2000), la ansiedad matemática es un problema serio que afecta la confianza, el interés y la disposición de los estudiante hacia las matemáticas. Por tal motivo, se exhorta al profesor a comprometerse y actuar de una manera equitativa en la enseñanza e impartir la materia sin discriminar el género ni las habilidades matemáticas de sus alumnos.

Al encontrarse relación entre la percepción que tiene el alumno de la actitud del maestro de matemáticas y su ansiedad por la materia, se hace evidente la necesidad de compartir esta información con los educadores para animarlos a mejorar su actitud y trato con el alumno. Además, se sugiere investigar a fondo la relación entre la actitud del maestro y el desempeño académico en este mismo plantel, así como con la escolaridad, la asignatura y la edad.

Con respecto a la diferencia de nivel de ansiedad entre el género de los estudiantes, es conveniente establecer una razón más objetiva del porqué las mujeres muestran mayor ansiedad hacia las matemáticas. Algunos autores indican que este resultado se debe a que las personas del sexo femenino son más dadas a expresar sus emociones; sin embargo, cabe la posibilidad de que se deba a que las matemáticas se siguen considerando un campo exclusivamente masculino.

Finalmente, se invita a estudiar con detenimiento y precisión constructos que involucren factores externos e internos, relacionados con la personalidad del estudiante, con la intención de investigar actitudes y percepciones que el alumno haya experimentado con las matemáticas durante su formación académica y que en el presente sean una causa de ansiedad.

## Referencias

- Ashcraft, M. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181-185. doi:10.1111/1467-8721.00196
- Baloglu, M. y Koçak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1325-1335. doi:10.1016/j.paid.2005.10.009
- Benninga, J., Guskey, T. y Thornbung, K. (1981). The relationship between teacher attitudes and student perceptions of classroom climate. *Elementary School Journal*, 82(1), 66-75.
- Callahan, J., Clark, L. y Kellough, R. (2002). *Teaching in the middle and secondary school* (7ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chinn, S. (2009). Mathematics anxiety in secondary students in England. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 15(1), 61-68. doi:10.1002/dys.381
- Fennema, E. y Sherman, J. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326.
- Hanson, J. M. y Gentry, R. (2001). Options within the new schoolhouse. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), 78-81.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46. doi:10.2307/749455
- Isiksal, M., Curran, J., Koc, Y. y Askun, C. (2009). Mathematics anxiety and mathematical self-concept: Considerations in preparing elementary-school teachers. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 631-644. doi:10.2224/sbp.2009.37.5.631
- Jackson, C. y Leffingwell, R. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Legg, A. M. y Locker, L. (2009). Math performance and its relationship to math anxiety and meta-cognition. *North American Journal of Psychology*, 11(3), 471-486.
- Macías-Martínez, D. y Hernández-Pozo, M. R. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 767-785.
- Meece, J., Wigfield, A. y Eccles, J. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70. doi:10.1037/0022-0663.82.1.60

- Midgley, C., Feldlaufer, H. y Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992. doi:10.2307/1131038
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Autor.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Recuperado de <http://standards.nctm.org>
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Segovia, I., Castro, E., Fernández, F. y Cano, F. (2010). El papel de la ansiedad matemática en el paso de la educación secundaria a la educación universitaria. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 4(1), 23-35.
- Shields, D. (2006). *Causes of math anxiety: The student perspective* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3206656)
- Taylor, B. y Fraser, B. (2003, abril). *The influence of classroom environment on high school students' mathematics anxiety*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Wigfield, A. y Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138. doi:10.1177/027243169401400203
- Wigfield, A. y Meece, J. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 210-216. doi:10.1037/0022-0663.80.2.210
- Williams, V. (1988). Answers to questions about math anxiety. *School Science and Mathematics*, 88(2), 95-104. doi:10.1111/j.1949-8594.1988.tb11786.x
- Wood, E. F. (1988). Math anxiety and elementary teachers: What does research tell us? *For the Learning of Mathematics*, 8(1), 9-13.

Recibido: 9 de junio de 2012

Revisado: 25 de agosto de 2012

Aceptado: 15 de diciembre de 2012

## RELACIÓN ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD Y LA PRÁCTICA DE VALORES EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO

Teodoro Yayé Bull  
Alonso Meza Escobar  
*Universidad de Montemorelos*

### RESUMEN

*Esta investigación procuró determinar qué relación existe entre 16 factores de personalidad y la práctica de 11 valores que promueve la Universidad de Montemorelos en estudiantes de la Escuela Preparatoria Profesor Ignacio Carrillo Franco. La investigación fue descriptiva, correlacional, transversal, ex post facto y cuantitativa. Se utilizaron dos instrumentos: (a) el cuestionario de personalidad 16FP de Cattell, Eber, Tatsuoka y Castillo (1980) y (b) el cuestionario de la práctica de valores (55 ítems) de Meza Escobar (2003). Para la prueba de hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. La población estuvo formada por 93 estudiantes de segundo año de la escuela preparatoria. De los 16 factores de personalidad y la práctica de valores, se encontraron las siguientes relaciones significativas: (a) el factor G (lealtad grupal) con la práctica de los valores amor, excelencia, individualidad, justicia, servicio y responsabilidad; (b) el factor I (emotividad) con amor, excelencia, respeto, justicia, responsabilidad, dominio y gratitud; (c) el factor Q1 (posición social) con amor, excelencia, respeto, justicia, servicio, responsabilidad, dominio y gratitud; (d) el factor Q3 (autoestima) con amor, excelencia, individualidad, respeto, justicia y responsabilidad; (e) el factor N (astucia) con excelencia, respeto, responsabilidad, dominio y gratitud y (f) el factor C (fuerza del yo) con amor, excelencia, individualidad, justicia y responsabilidad. En general, se concluyó que existen relaciones significativas entre los factores de personalidad estudiados y la práctica de los 11 valores que promueve la Universidad de Montemorelos, con excepción del factor B (inteligencia), que no tuvo relación significativa con ninguno de los valores en estudio.*

*Palabra clave:* Personalidad, valores, educación media superior

---

Teodoro Yayé Bull, Facultad de Psicología, Universidad de Montemorelos, México. Alonso Meza Escobar, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Teodoro Yayé Bull, Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, México, 67530. Correo electrónico: yaye-bull@hotmail.com

### Introducción

El ser humano es testigo de profundos cambios sociales en la actualidad. Según Azimian (2009), ha habido un aumento exponencial del volumen de conocimientos científicos, tecnológicos y sociales experimentados en el siglo XX y de la información que diariamente se transmite y se vive en el mundo. Alonso García (2005), por su parte, presenta la influencia de los medios de comunicación sobre los hábitos humanos. Esta influencia de los medios de comunicación sobre la vida humana tiene como resultado un creciente acceso a la información y a la generación de conocimientos, lo cual lleva a la complejidad, al cambio constante y a la globalización. Según Aguirre Baztán (1994), los cambios acelerados presenciados por la sociedad también producen variaciones en relación con los valores, siendo los adolescentes los que se ven más afectados por esta dinámica.

Por otro lado, Lickona (1991) presenta los problemas morales de la sociedad que afectan de forma particular a los jóvenes y adolescentes. Tales problemas van desde la corrupción, la deshonestidad y los crímenes violentos hasta las conductas autodestructivas como la drogadicción y el suicidio. Lickona señala la delincuencia juvenil como uno de los problemas morales más impactantes. Cruz (2001), por su parte, dice que los problemas a los que están expuestos los jóvenes adolescentes parten también del ámbito familiar, por causa de la permisividad moral y la inestabilidad de muchos matrimonios.

Dada la situación social mencionada, sigue siendo una gran necesidad la educación en valores. Esta educación en valores contribuye a la formación del carácter que, según White (1988), debe

perseguir día tras día y hora tras hora. Siendo que uno de los aspectos importantes para el entendimiento del desarrollo del carácter es la práctica de los valores, en esta investigación se tuvo como objeto el estudio de la práctica de valores. De forma específica, se investigó la relación que existe entre la práctica de valores y los 16 factores de personalidad en un grupo de estudiantes mexicanos de nivel medio superior.

### La personalidad

Es amplio el conjunto de definiciones que se han dado al término personalidad. Millon, Meagher, Ramnath y Millon (2006) explican que el término personalidad procede del vocablo latino persona, que originalmente se refería a la máscara que utilizaban los actores en el teatro clásico. Al cabo del tiempo, la noción de personalidad perdió su connotación de pretensión e ilusión y comenzó a representar no a la máscara, sino a la persona real y a sus características explícitas. El último significado del término personalidad se refiere a las características psicológicas ocultas de la persona.

Varios autores consideran la personalidad como la forma consistente y única de sentir, reaccionar y comportarse que tiene una persona (Papalia, Olds y Feldman, 2001; Robbins, 1999). Por otro lado, Schiffman (2005) define la personalidad como un conjunto de características psicológicas internas que determinan la forma en que un individuo responde a su ambiente. Por tanto, presenta tres características consideradas claves para entender la personalidad: (a) refleja las diferencias individuales, (b) es consistente, duradera, y (c) puede cambiar.

La personalidad también es vista como el cúmulo de características

## RELACIÓN ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD

físicas y psicológicas, incluyendo tanto aspectos intelectuales como motivacionales, heredadas y adquiridas, que hacen al individuo ser único e irrepetible (Hernández, 2007; Martínez Otero, 1997).

Para Schneider (1977), la personalidad es la continuidad de las formas y fuerzas funcionales que se manifiesta a través de la secuencia de procesos reinantes y organizados y la conducta evidente desde el nacimiento hasta la muerte. La personalidad de un individuo es el producto de disposiciones heredadas y experiencias ambientales. Estas experiencias ocurren dentro del campo de su ambiente físico, biológico y social y están modificadas por la cultura del grupo. Para Maddi (1980), la personalidad es el conjunto estable de características y tendencias que determinan estas comunalidades y diferencias en el comportamiento psicológico (pensamientos, sentimientos y acciones) de la gente, que tienen continuidad en el tiempo y que no solo deben ser entendidas como el resultado de las presiones sociales y biológicas del momento.

Allport (1937), por su parte, definió la personalidad, en un sentido psicológico, como la suma total de todas las disposiciones, los impulsos, las tendencias, los apetitos y los instintos biológicos innatos del individuo, que hace que un miembro del grupo sea diferente a otro.

### **Factores de personalidad**

Cattell, Eber, Tatsuoka y Castillo (1980) distinguieron 16 factores de la personalidad que se pueden ver en la Tabla 1. La importancia de estos factores estriba en el hecho de que miden los rasgos normales de personalidad de un individuo (Yang, Choe, Baity, Lee y Cho, 2005). Cada uno de estos factores está compuesto por dos extremos y cada

persona estará más cerca de un extremo o de otro en cada uno de los factores (Armayones Ruiz, 2007).

Lorr y Suziedelis (1985) destacaron que el instrumento 16 factores de lapersonalidad (16FP) era el más frecuentemente utilizado e investigado para las pruebas objetivas de la personalidad y, más recientemente, Dancer y Woods (2006) lo reafirman al señalar que es uno de los inventarios de personalidad más influyentes y mejores investigados.

### **Los valores**

Los valores son creencias del individuo o del grupo acerca de lo que es importante en la vida, tanto en los aspectos éticos o morales como en los que no lo son y constituyen el fundamento sobre el cual se formulan juicios y se realizan elecciones (Geschwindt, 2006; Montuschi, 2008). Por su parte, Renner (2003) define los valores como constructos cognitivos que explican las diferencias individuales en relación con los ideales en la vida y los principios de comportamiento y prioridades.

Otros autores consideran que los valores se definen como los objetivos deseables concebidos de acuerdo con los requisitos de la personalidad de un individuo y asociados con sus motivaciones, por lo cual determinan en cierto modo la conducta (Bilsky y Schwartz, 1994; Echeverría Samanes, Isus Barrado, Martínez Clares y Sarasola Ituarte, 2008; Gau y Korzenny, 2009; Lazzati, 2008).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, se puede sostener que los valores no sólo son asunto de preferencias personales, sino que deben ser internalizados y formar parte de las acciones y del comportamiento. Como declara Jiménez (2008), los valores son principios que permiten orientar el

comportamiento en función de la realización como personas. Son creencias fundamentales que ayudan a elegir o a preferir una cosa en vez de otra, o un comportamiento en lugar de otro. Gui-

llespie (1993) enfatiza los valores como conceptos que motivan las acciones de las personas, influyen en sus decisiones, desafían las actitudes e intereses e informan las creencias y convicciones.

Tabla 1  
*Factores de la personalidad y extremos según Zepeda Herrera (2003)*

Factor de personalidad	Extremos
A: expresividad emocional	soliloquia-sociabilidad
B: inteligencia	baja inteligencia-alta inteligencia
C: fuerza del yo	debilidad del yo-fuerza del yo
E: dominancia	sumisión-ascendencia
F: impulsividad	restrainto-impulsividad
G: lealtad grupal	súper ego débil y súper ego fuerte
H: aptitud situacional	timidez-audacia
I: emotividad	severidad-sensibilidad emocional
L: credulidad	confianza-desconfianza
M: actitud cognitiva	objetividad-subjetividad
N: sutileza	ingenuidad-astucia
O: conciencia	adecuación serena-propensión a la culpabilidad
Q1: posición social	conservadurismo-radicalismo
Q2: certeza individual	dependencia-autosuficiencia
Q3: autoestima	indiferencia-control
Q4: estado de ansiedad	tranquilidad-tensión

Los valores también forman parte de la identidad de cada individuo. Curwin (1985) explica que los valores influyen en la existencia de cada individuo porque son los que definen a una persona, ocupan el primer lugar en la escala de prioridades y guían todas las decisiones que toma la persona. Bridges y Scrimshaw (1979) encontraron que nada hay más íntimamente conectado a la persona que el código de valores morales mediante el cual se ordena y dirige su vida cotidiana. De hecho, Hitlin y Hallyn Piliavin (2004) mencionan que los valores no solo deben actuar como un esquema de internalización, sino que también deben jugar un rol importante en las acciones. Por tanto, influyen grandemente en el comportamiento. Los

valores influyen de forma notable en las acciones y su práctica comienza a forjarse desde temprana edad. Con todo, es necesario notar, como dice Jiménez (2008), que la práctica de los valores es una decisión personal, puesto que cada ser humano le da un sentido propio. En conclusión, la práctica de los valores requiere convicción; por lo tanto, es una decisión personal de cada individuo.

Sin embargo, aunque la práctica de valores sea una decisión personal, puede ser enseñada y aprendida. Según Esteban Barra (2007), si algo hay que hacer con los valores, es practicarlos. Teniendo en cuenta este hecho, Ramos, Ochoa y Carrizosa (2004) afirman que la educación contribuye a la práctica de valores y su enseñanza ha llegado a constituir uno

## RELACIÓN ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD

de los ejes transversales de la planeación y desarrollo del currículum.

Se han hecho muchas clasificaciones de los valores, puesto que pueden ser vistos desde varias perspectivas. Para

este estudio, se utilizaron los valores promovidos por la Universidad de Montemorelos, como se ven reflejados en el calendario de actividades y en la agenda estudiantil (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Valores promovidos por la Universidad de Montemorelos (Universidad de Montemorelos, 2010)*

Valor	Descripción
Amor	Es tener como ideal el bien común, el perfeccionamiento propio y el de los demás. Es la práctica del principio fundamental de todos los valores, originados en Dios y transmitidos a través de la relación cotidiana con Dios, las acciones de compasión que matizan todo el ejercicio profesional y el servicio abnegado.
Excelencia	Es la tendencia a mejorar y adquirir continuamente nuevos aprendizajes en la vida académica, social, espiritual y laboral, en el ambiente del campus.
Individualidad	Es actuar con autonomía en el marco de la voluntad de Dios en la formación de una cosmovisión cristiana, en el desarrollo de la creatividad, en la aceptación del llamado de Dios para la misión de la vida y en el desarrollo de la autodisciplina.
Humildad	Es la estimación adecuada de uno mismo, sin subestimarse ni sobreestimarse, en el ejercicio de las aptitudes y habilidades, en la producción intelectual personal, en el cumplimiento de las responsabilidades y la misión.
Justicia	Es la constante y firme voluntad de dar a Dios lo que le corresponde y al prójimo lo que le es debido, actuando con imparcialidad, en el reconocimiento de Dios como el ser supremo, en el trato digno por las personas, en la elaboración y aplicación de normas y reglamentos, en la resolución de problemas.
Servicio	Es el despliegue entusiasta de todas las potencialidades del ser para amar en forma activa, abnegada, altruista, cooperativa y compasiva a Dios, a la iglesia, a la universidad y a la sociedad circundante y mundial.
Respeto	Es el reconocimiento del valor y la dignidad de todas las personas y las obras creadas por Dios. A Dios, manifestado en la reverencia; a uno mismo, a la patria y las autoridades; a los demás, valorando las diferencias individuales; a la naturaleza, con el cuidado del medio.
Integridad	Es la fidelidad a la voluntad divina expresada en una vida pura, honesta y auténtica, en el cuidado de la salud, en el desarrollo de las actividades académicas, en la relación con la conciencia propia, en relación con Dios y con los demás.
Responsabilidad	Es rendir cuentas de los actos realizados y aceptar las consecuencias que se derivan de ellos en el cuidado de la salud, en la vida devocional personal e institucional, en el desempeño de los deberes estudiantiles y profesionales, en el cumplimiento de compromisos cívicos y sociales, en el desarrollo de la autodisciplina y en la ética profesional y laboral.
Gratitud	Es expresar agradecimiento en todo a Dios y a los demás.
Dominio propio	Es un rasgo del carácter de inmenso valor en todos los aspectos de la vida. El autocontrol y la templanza coronan la vida con muchos premios; algunas personas necesitan dedicar tiempo a cultivarlos (Habenicht, 2000).

Es difícil separar el conocimiento de los valores de su práctica. Por tal razón, una de las mejores formas de conocer los valores de los individuos es la observación del comportamiento (Castro

Solano y Nader, 2006). Por tanto, como dicen Bautista y Martínez (2008), la ética no es la adhesión a principios abstractos, sino su práctica. Lo importante es la acción, que es el modo de convertir en

realidad las irrealidades que se piensan. De este modo, el solo conocimiento de los valores es inútil si no se pone en acción. Por esta razón, para que los valores sean válidos, no basta con el conocimiento abstracto; es necesario llevarlos a práctica.

Como puede observarse, la práctica de los valores se relaciona con su incorporación en un estilo de vida cuyos hábitos personales permitan formas de convivencias basadas en dichos valores (Secretaría de Educación Pública, 2002). Sin embargo, en el estudio de los valores se lucha con un problema que tiene que ver con la relación que existe entre su internalización y su práctica. Karremans (2007) afirma que la cuestión en torno de si los valores dirigen el comportamiento ha recibido una extensa atención teórica y empírica en la literatura de la psicología social, con evidencias en favor de que los valores guían el comportamiento, aunque es claro que la gente no siempre actúa de acuerdo con los valores que considera importantes. En cambio, al discutir el mismo tema, Lindeman y Verkasalo (2009) declaran que los valores personales no guían el comportamiento, porque con frecuencia el comportamiento es determinado por fuerzas sociales. Podría haber varios factores que influyen en el grado en que cada individuo practica los valores ya internalizados, como las fuerzas sociales (Lindeman y Verkasalo, 2009), el nivel de desarrollo moral que el individuo haya alcanzado (Kohlberg, 1980), los factores de personalidad (Bilsky y Schwartz, 1994) y la espiritualidad (Asi, 2004).

### **El desarrollo de los valores en la adolescencia**

Siendo que este estudio fue realizado con estudiantes adolescentes, es preciso

tratar el tema de los valores en los adolescentes. Teniendo en cuenta las teorías de desarrollo, se puede notar cierta relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral. Los teóricos cognitivos sostienen que el desarrollo moral presupone cierto grado de desarrollo cognitivo en la adopción de valores (Aznar, 1998; Potter y Perry, 2007; Saavedra, 2004). En la teoría del desarrollo moral en la adolescencia, se pasa del nivel convencional al postconvencional, donde cada sujeto comienza a adoptar valores que considera propios y así gana autonomía (Berryman, 1991; Fierro, García, Gispert, Martí y Onrubia, 2005; Ramos León, 2005).

Por otro lado, según Erikson (1983), la adolescencia es un periodo de muchos cambios físicos y psicológicos y de búsqueda de identidad, lo cual se refleja también en el ámbito del desarrollo moral. Por tanto, el adolescente, al buscar los valores sociales que guían la identidad, se enfrenta con los problemas de la ideología y de la aristocracia, ambos en sus sentidos más amplios posibles. En este sentido, la adolescencia se caracteriza por ser un periodo de construcción de la identidad, donde se integran los intereses, capacidades y valores propios, no solo en planes de acción a corto plazo, sino también en proyecto de vida de más largo alcance y en un marco axiológico determinado (Fierro et al., 2005; Martí y Onrubia, 2005; Parolari, 2005; Reinoso, 2002). Craig, Dávila y Ortiz (1997) afirman que la adolescencia no necesariamente implica una crisis de valores, sino que es la época de volver a examinar los autoconceptos y las decisiones acerca de los valores del adulto, haciendo elecciones y compromisos e integrando paulatinamente los diversos papeles y habilidades en el

contexto familiar, escolar, comunitario y en el grupo de compañeros.

En cuanto a los factores que influyen en la formación de valores de los adolescentes, es importante asignar un lugar preponderante a la familia. Sedal Llanes (2006) sostiene que la familia es el escenario primario donde se despliegan todas las potencialidades físicas y mentales que permiten al individuo consolidarse como persona. Por su parte, Berrum (2004) afirma que en la familia se aprenden los valores, se moldean los comportamientos y se establecen los límites, factores determinantes en la formación de todo el ser. White (1988) afirma que el hogar y la familia ejercen una influencia tal en los niños y jóvenes que sus resultados son perdurables.

Si bien la familia es importante para el desarrollo de los valores en los adolescentes, se debe considerar la influencia de otros factores. Algunos autores señalan la influencia de los medios de comunicación, pues los adolescentes adoptan valores observados en personajes de la televisión y se identifican con un grupo de pares televidentes que comparten esos mismos valores e intereses, afianzando la idea de pertenencia (Arce Ortiz y Plascencia González, 2004; Medrano Samaniego, 2008).

Otro factor que influye grandemente en la adopción de valores en los adolescentes es el grupo de amigos y compañeros, que ejerce presión sobre varios aspectos de la vida, lo que los lleva a alcanzar el nivel máximo de conformidad a los valores del grupo (Coon y Pecina; 2005; Martínez-Otero, 2000; Perinat y Moreno, 2007).

### **La personalidad y los valores**

Es interesante notar que tanto los valores como la personalidad tienen una

gran influencia sobre el comportamiento (Sarason y Sarason, 2006). Sin embargo hay diferencias entre los valores y la personalidad.

Según Hitlin y Hallyn Piliavin (2004), el comportamiento basado en los rasgos de personalidad muchas veces se confunde con el comportamiento basado en los valores, pero para ellos el comportamiento basado en los valores sugiere un control más cognitivo sobre la propia acción. Barrick y Ryan (2003) declaran que los rasgos de personalidad son considerados definitivamente estables con causas internas sustanciales y genéticas, mientras que los valores son susceptibles a variar por medio de la influencia del aprendizaje, la autoconfrontación y la influencia de nuevos ambientes. Bilsky y Schwartz (1994), por su parte, sostienen que los rasgos de personalidad describen acciones que fluyen de cómo son las personas, sin mirar sus intenciones, mientras que los valores se refieren a los objetivos intencionales de los individuos. Estos objetivos están al alcance de la plena conciencia.

Se han realizado varios estudios de investigación con respecto a la personalidad y su relación con los valores. Bilsky y Schwartz estudiaron la relación que había entre los valores morales y la personalidad en un grupo de estudiantes alemanes. Utilizaron como instrumentos el Rokeach Value Survey para medir los valores y el Freiburg Personality Inventory (FPI-R) para medir los factores de la personalidad. Los hallazgos señalan una relación significativa y sistemática entre las prioridades en los valores y las variables de personalidad.

Furnham, Petrides, Tsaousis, Pappas y Garrod (2005) realizaron una investigación que buscó determinar la relación existente entre los factores de

personalidad y los valores reflejados mediante el comportamiento en el ámbito laboral. Los hallazgos mostraron que hay relación significativa entre los factores de personalidad y los valores en el trabajo. En lo que concierne a las relaciones personales en el trabajo, la agradabilidad resultó un predictor positivo. Por otro lado, los trabajadores extravertidos, en contraste con los introvertidos, estuvieron más relacionados con los valores de la influencia y el avance. La apertura a la experiencia predijo negativamente las condiciones financieras y de trabajo.

Andreu Rodríguez y Peña Fernández (1998) realizaron una investigación cuyo objetivo fue caracterizar psicológicamente a diferentes grupos de profesionales especialistas del ejército en términos de rasgos temperamentales y motivacionales. Encontraron diferencias significativas entre los distintos grupos de especialistas, tanto en rasgos de personalidad como en valores interpersonales.

Las investigaciones parecen indicar que la gente con alto grado de extraversión se adhiere más a los valores hedonísticos, mientras que los que tienen un nivel elevado de carácter agradable tienden a tener su vida influenciada por los valores de la benevolencia (De Raad y Van Oudenhoven, 2008) y que la personalidad concienzuda está fuertemente relacionada con los valores de orden, responsabilidad y avance (Aluja y García, 2004).

En cuanto a la relación que existe entre la personalidad y los valores religiosos, Heaven y Ciarrochi (2007) realizaron un estudio longitudinal donde estudiaron la relación entre la personalidad y los valores religiosos en los adolescentes en Australia. Encontraron que la personalidad y el cambio de persona-

lidad predijeron los valores religiosos y los efectos específicos dependieron del género. Observaron que los participantes con un nivel alto de esperanza, jovialidad, aceptación psicológica y atención tendieron también a tener puntuaciones altas en valores religiosos.

Con base en estos antecedentes, esta investigación buscó determinar la relación que existe entre los 16 factores de personalidad y la práctica de los 11 valores que promueve la Universidad de Montemorelos (UM) en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Profesor Ignacio Carrillo Franco.

### **Metodología**

La investigación fue cuantitativa, transversal, descriptiva y correlacional.

### **Población y muestra**

La población de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de segundo año de la Escuela Preparatoria Profesor Ignacio Carrillo Franco de la Universidad de Montemorelos, del curso escolar 2010-2011.

Participaron 93 estudiantes, 47 (50.5%) de género masculino y 46 (49.5%) de género femenino.

### **Instrumentos de medición**

Para medir la práctica de los valores, se confeccionó un instrumento para evaluar los 11 valores que se promueven en la Universidad de Montemorelos. Se utilizaron diez de los valores tomados del instrumento Crea (Meza Escobar, 2003), cuyo coeficiente de correlación alfa es de .974 y un valor tomado del instrumento de Muñoz Palomenque (2005), que tiene un alfa de .917.

Para medir los factores de personalidad, se utilizó el 16FP. De acuerdo con Cattell et al. (1980), la validez y confiabilidad se

ha demostrado a través de 25 años de investigaciones dirigidas a localizar importantes fuentes de rasgos de una forma unitaria, independiente y pragmática, tanto en las clasificaciones como en los cuestionarios. La confiabilidad del test-retest para las escalas primarias se encuentra entre .69 y .87 para un período de dos semanas y .70 para un intervalo de dos meses. En cuanto a su validez, la versión española muestra un alfa de Cronbach de .73 (Cattell y Mead, 2008).

### Resultados

#### Práctica de valores

En la Tabla 3 se presenta la descripción estadística de los valores. De entre los 11 valores, se observa que el valor cuya media es más alta es la gratitud, con una media de 4.234, mientras que el valor cuya media es la más baja es el de la integridad, con 3.245 de media, seguido de la media de la humildad (3.359), el dominio propio (3.621), el respeto (3.733), la excelencia (3.849) y el amor (3.937).

Por otro lado se observa que los valores con los puntajes más altos son el servicio (4.051), la individualidad (4.075), la justicia (4.163), la responsabilidad (4.195) y la gratitud (4.234).

Tabla 3  
*Descripción media de los valores (n = 93)*

Valor	Media
Gratitud	4.234
Responsabilidad	4.195
Justicia	4.163
Individualidad	4.075
Servicio	4.051
Amor	3.937
Excelencia	3.849
Respeto	3.733
Dominio propio	3.621
Humildad	3.359
Integridad	3.245

#### Perfil de los 16 factores de personalidad

En la Tabla 4 se presenta la descripción de los factores de personalidad de acuerdo con la muestra. Se observa que los factores con puntajes más bajos son el factor G (lealtad grupal) con una media de 4.119, el factor M (actitud cognitiva) con una media de 4.130, el factor Q1 (posición social) con una media de 4.293, el factor C (fuerza del yo) con una media de 4.423 y el factor Q3 (autoestima) con una media de 4.695.

Los factores con puntajes medios son el factor N (sutileza) con una media de 5.043, el factor Q2 (certeza individual) con una media de 5.25, el factor B (inteligencia) con una media de 5.380, el factor H (aptitud social) con una media de 5.489, el factor L (credibilidad) con una media de 5.532, el factor O (aprensión) con una media de 5.543, el factor A (expresividad emocional) con una media de 5.717, y el factor E (dominancia) con una media de 5.728.

Las puntuaciones más altas se presentaron en el factor Q4 (tensión) con una media de 7.423, el factor F (impulsividad) con una media de 7.282 y el factor I (emotividad) con una media de 6.467.

Haciendo una comparación según el género, se observa que, tanto en el caso de los sujetos masculinos como en los femeninos, las medias más bajas son de 4 puntos y las más altas de 8.

Los factores cuyas medias son altas en los estudiantes femeninos son las siguientes: en primer lugar, el factor I (emotividad), luego el factor F (impulsividad) y el factor Q4 (tensión). Por otro lado, los factores con las medias bajas en los sujetos femeninos son el factor G (lealtad grupal), el factor M (actitud cognitiva) y el factor Q1 (posición social).

Tabla 4

*Descripción de medias de los 16 PF (n = 92)*

Valor	Media
Q4. Estado de ansiedad	7.423
F. Impulsividad	7.282
I. Emotividad	6.467
E. Dominancia	5.728
A. Expresividad emocional	5.717
O. Consciencia	5.543
L. Credibilidad	5.532
H. Aptitud social	5.489
B. Inteligencia	5.380
Q2. Certeza individual	5.250
N. Sutileza	5.043
Q3. Autoestima	4.695
C. Fuerza del yo	4.423
Q1. Posición social	4.293
M. Actitud cognitiva	4.130
G. Lealtad grupal	4.119

En los sujetos masculinos, los factores con las medias más altas son el factor Q4 (estado de ansiedad), el factor F (impulsividad) y el factor E (dominancia). Por otro lado, los factores con las medias más bajas en los sujetos masculinos son el factor M (actitud cognitiva), el factor G (lealtad grupal) y el factor C (fuerza del yo).

### Relaciones significativas

Se encontraron relaciones significativas entre el factor I (emotividad) y los siguientes valores: responsabilidad ( $r = .378, p = .000$ ); respeto ( $r = .375, p = .000$ ); justicia ( $r = .327, p = .001$ ); gratitud ( $r = .320, p = .002$ ); amor ( $r = .304, p = .003$ ); dominio ( $r = .265, p = .011$ ); excelencia ( $r = .215, p = .040$ ).

El factor G (lealtad grupal) mostró relaciones significativas con los siguientes valores: excelencia ( $r = .572, p =$

$.000$ ); amor ( $r = .511, p = .000$ ); respeto ( $r = .322, p = .002$ ); justicia ( $r = .311, p = .003$ ); responsabilidad ( $r = .305, p = .003$ ); servicio ( $r = .242, p = .020$ ); individualidad ( $r = .223, p = .032$ ).

En cuanto al factor Q1 (posición social), se encontraron relaciones significativas negativas con los siguientes valores: amor ( $r = -.422, p = .000$ ); respeto ( $r = -.371, p = .002$ ); responsabilidad ( $r = -.351, p = .001$ ); justicia ( $r = -.309, p = .003$ ); gratitud ( $r = -.277, p = .007$ ); dominio ( $r = -.267, p = .010$ ); excelencia ( $r = -.255, p = .014$ ); servicio ( $r = -.231, p = .027$ ).

El factor Q3 (autoestima) tuvo relaciones significativas con los siguientes valores: excelencia ( $r = .476, p = .000$ ); responsabilidad ( $r = .353, p = .001$ ); amor ( $r = .308, p = .003$ ); justicia ( $r = .267, p = .010$ ); individualidad ( $r = .238, p = .022$ ).

Se encontraron relaciones significativas entre el factor N (astucia) y los siguientes valores: excelencia ( $r = .369, p = .000$ ); responsabilidad ( $r = .343, p = .001$ ); gratitud ( $r = .342, p = .001$ ); dominio propio ( $r = .253, p = .015$ ); respeto ( $r = .244, p = .019$ ); amor ( $r = .223, p = .033$ ).

El factor C (fuerza del yo) mostró relaciones significativas con los siguientes valores: individualidad ( $r = .328, p = .005$ ); amor ( $r = .290, p = .005$ ); responsabilidad ( $r = .255, p = .014$ ); justicia ( $r = .221, p = .035$ ); excelencia ( $r = .212, p = .430$ ).

Se encontraron relaciones significativas entre el factor A (expresividad emocional) y los siguientes valores: responsabilidad ( $r = .293, p = .005$ ); gratitud ( $r = .235, p = .024$ ); servicio ( $r = .218, p = .037$ ); justicia ( $r = .213, p = .041$ ); excelencia ( $r = .211, p = .044$ ).

El factor E (dominancia) mostró

## RELACIÓN ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD

relaciones significativas negativas con los siguientes valores: amor ( $r = -.335$ ,  $p = .001$ ); gratitud ( $r = -.252$ ,  $p = .015$ ); dominio propio ( $r = -.242$ ,  $p = .020$ ); justicia ( $r = -.227$ ,  $p = .030$ ).

Se encontraron relaciones significativas entre el factor F (impulsividad) y los valores servicio ( $r = .309$ ,  $p = .003$ ); justicia ( $r = .212$ ,  $p = .043$ ).

El factor H (aptitud situacional) mostró relaciones significativas con los valores humildad ( $r = .249$ ,  $p = .017$ ) y servicio ( $r = .243$ ,  $p = .020$ ); el factor L (credibilidad) con el amor ( $r = -.295$ ,  $p = .004$ ) y el dominio propio ( $r = -.256$ ,  $p = .014$ ).

También se encontraron relaciones significativas entre el factor M (actitud cognitiva) y los valores: dominio propio ( $r = .278$ ,  $p = .007$ ) y responsabilidad ( $r = .226$ ,  $p = .030$ ); entre el factor O (conciencia) y los valores: responsabilidad ( $r = -.277$ ,  $p = .008$ ) e individualidad ( $r = -.218$ ,  $p = .037$ ); el factor Q2 (certeza individual) y el servicio ( $r = -.291$ ,  $p = 0.005$ ).

Los factores B (inteligencia) y Q4 (tensión) no presentaron ninguna correlación con los valores en estudio.

Tampoco se observaron relaciones significativas entre la integridad y alguno de los 16 factores de la personalidad.

El análisis de las relaciones significativas entre los factores de personalidad y los valores según el género se puede observar en la Tabla 5.

### Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio mantienen cierta relación con los hallazgos de estudios similares donde se relacionaron los valores y la personalidad.

Bilsky y Schwartz (1994) hallaron que existe una asociación significativa y sistemática entre las prioridades en los valores y las variables de personalidad.

Por otro lado, Aluja y García (2004) encontraron que la personalidad concienzuda estaba fuertemente relacionada con los valores de orden, responsabilidad y superación.

A continuación se hace una comparación entre las características principales de los 16 factores de personalidad y los valores con las que concuerdan.

El factor G (lealtad grupal) se relacionó significativamente con el amor, la excelencia, la individualidad, el respeto, la justicia, el servicio y la responsabilidad. Estos valores mantienen cierta compatibilidad con lo expresado en la literatura, puesto que los que tienen un alto puntaje en este factor tienden a ser escrupulosos, perseverantes, moralistas, juiciosos, determinados, responsables y emocionalmente estables (Cattell et al., 1980). Cabe mencionar que en los sujetos estudiados, este factor tuvo una media de 4.119, la puntuación más baja del grupo; es decir, presentaron cierta tendencia a mostrar características tales como un superyó débil y desacato a las reglas (Gutiérrez Rodríguez, Pérez González y Preciado Serrano., 2005), bastante comunes en esta edad. Ramos León (2005) dice que, para ganar la autonomía de los adultos, los adolescentes tienden a sustituir la moral y los valores ajenos por los propios.

El factor Q3 (autoestima) se relacionó significativamente con el amor, la excelencia, la individualidad, el respeto, la justicia y la responsabilidad. Estos valores de algún modo concuerdan con la descripción que se hace del factor, puesto que una calificación alta en este factor indica una tendencia a poseer gran control sobre sí mismo, a dominar sus emociones, a ser muy considerado y muy cuidadoso con las otras personas (Gutiérrez Rodríguez et al., 2005).

Tabla 5

*Correlaciones entre factores del 16PF y los valores según el género*

Factor	Valores	
	Género femenino	Género masculino
A: Expresividad emocional	Respeto ( $r = .360, p = .014$ )	
B: Inteligencia		
C: Fuerza del yo	Individualidad ( $r = .435, p = .003$ )	
E: Dominancia	Justicia ( $r = -.306, p = .039$ )	Amor ( $r = -.312, p = .035$ )
	Gratitud ( $r = -.383, p = .009$ )	Dominio propio ( $r = -.30, p = .043$ )
F: Impulsividad	Servicio ( $r = .359, p = .014$ )	
G: Lealtad grupal	Excelencia ( $r = .548, p = .000$ )	Excelencia ( $r = .610, p = .000$ )
	Amor ( $r = .487, p = .001$ )	Amor ( $r = .595, p = .000$ )
	Individualidad ( $r = .413, p = .004$ )	Servicio ( $r = .335, p = .023$ )
	Responsabilidad ( $r = .383, p = .009$ )	Dominio propio ( $r = .313, p = .034$ )
	Respeto ( $r = .365, p = .013$ )	
H: Aptitud situacional	Justicia ( $r = .344, p = .019$ )	
	Servicio ( $r = .433, p = .003$ )	
	Amor ( $r = .432, p = .003$ )	
I: Emotividad	Respeto ( $r = .324, p = .028$ )	Respeto ( $r = .419, p = .004$ )
	Humildad ( $r = .335, p = .023$ )	
	Justicia ( $r = .368, p = .012$ )	
	Responsabilidad ( $r = .352, p = .016$ )	
L: Credibilidad		Dominio propio ( $r = -.412, p = .004$ )
		Amor ( $r = -.378, p = .010$ )
M: Actitud cognitiva	Excelencia ( $r = -.305, p = .040$ )	Dominio propio ( $r = .379, p = .009$ )
		Responsabilidad ( $r = .303, p = .041$ )
N: Sutileza		Excelencia ( $r = .477, p = .001$ )
		Dominio propio ( $r = .457, p = .001$ )
		Responsabilidad ( $r = .442, p = .002$ )
		Amor ( $r = .410, p = .005$ )
		Gratitud ( $r = .356, p = .015$ )
O: Consciencia		Respeto ( $r = .346, p = .018$ )
		Individualidad ( $r = -.393, p = .007$ )
Q1: Posición social		Responsabilidad ( $r = -.326, p = .027$ )
	Amor ( $r = -.473, p = .001$ )	Responsabilidad ( $r = -.433, p = .003$ )
	Respeto ( $r = -.449, p = .002$ )	Dominio propio ( $r = -.334, p = .023$ )
	Justicia ( $r = -.453, p = .002$ )	Amor ( $r = -.331, p = .025$ )
	Gratitud ( $r = -.397, p = .006$ )	
	Servicio ( $r = -.341, p = .020$ )	
Q2: Certeza individual	Individualidad ( $r = -.313, p = .034$ )	
	Excelencia ( $r = -.303, p = .040$ )	
Q3: Autoestima	Servicio ( $r = -.323, p = .028$ )	
	Amor ( $r = -.291, p = .050$ )	
Q4: Estado de ansiedad	Excelencia ( $r = .488, p = .001$ )	Excelencia ( $r = .502, p = .000$ )
	Responsabilidad ( $r = .400, p = .006$ )	Respeto ( $r = .483, p = .001$ )
	Respeto ( $r = .372, p = .011$ )	Responsabilidad ( $r = .391, p = .007$ )
	Amor ( $r = .310, p = .036$ )	Amor ( $r = .378, p = .010$ )
	Justicia ( $r = .300, p = .043$ )	

## RELACIÓN ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD

El factor I (emotividad) se relacionó significativamente con el amor, la excelencia, el respeto, la justicia, la responsabilidad, el dominio propio y la gratitud. Considerando que las personas con las características de este factor son afectuosas, sensitivas, dependientes, amables, gentiles, indulgentes, artísticamente exigentes e imaginativas en su vida interior y en su conversación (Cattell et al., 1980), se encontraría cierta relación de este factor con los valores de amor, respeto, justicia y gratitud. Se observó que en este estudio los sujetos femeninos obtuvieron mejores puntuaciones en este factor.

El factor N (sutileza), cuyas puntuaciones altas describen a gente astuta, mundana, cultivada, socialmente consistente, calculadora, emocionalmente disciplinada, respetuosa, insegura, ambiciosa e inteligente (Cattell et al., 1980), se relacionó significativamente con el amor, la excelencia, el respeto, la responsabilidad, el dominio propio y la gratitud. La excelencia, la responsabilidad y el dominio propio bien podrían relacionarse con el ser calculador, ambicioso, inteligente y con disciplina emocional.

El factor C (fuerza del yo), que según Cattell et al. (1980) en sus puntuaciones más altas describe a gente emocionalmente estable, madura, calmada y que se enfrenta a la realidad, se relacionó significativamente con el amor, la excelencia, la individualidad, la justicia y la responsabilidad. Para este factor, los resultados presentan una concordancia de los valores con las características del factor. Quizá el valor cuya relación con este factor sea discutible es el del amor; sin embargo, el amar no presenta ningún contraste con las características propias de esta personalidad.

El factor A (expresividad emocional), cuyas puntuaciones altas, según Cattell et al. (1980), describen a gente cariñosa, complaciente, participante, de buen carácter, sentimental, confiada, adaptable y descuidada, se relacionó significativamente con la excelencia, la justicia, el servicio, la responsabilidad y la gratitud. En este factor se puede notar una concordancia entre las características de este factor y los valores servicio, justicia y gratitud. Por otro lado, los valores de excelencia y responsabilidad no concuerdan con las características más representativas de este factor, porque en ello se menciona la tendencia a ser descuidado.

El factor F (impulsividad) se relacionó significativamente con la justicia y el servicio. Según Cattell et al. (1980), las puntuaciones altas describen a gente entusiasta, precipitada, despreocupada, conversadora, alegre, franca y expresiva. Este es el factor con la medias más altas entre los sujetos masculinos, quizá porque la adolescencia es un periodo de crecimiento. Como dice Parolari (2005), la adolescencia es un periodo de crecimiento no solo físico, sino también intelectual, de la personalidad y de todo el ser. En el caso de este factor, el valor justicia parece no concordar de forma directa con las características principales del factor. Sin embargo, el valor servicio en algún sentido podría concordar con la tendencia a ser entusiasta y despreocupado.

El factor H (aptitud social) se relacionó significativamente con la humildad y el servicio. Las personas con puntuaciones altas en este factor se describen como aventureras, insensibles a la amenaza, socialmente vigorosas, sensibles, simpáticas, amigables, impulsivas, con intereses éticos y deseosas

de conocer gente (Cattell et al., 1980). Estas características concuerdan con el valor del servicio. Gutiérrez Rodríguez et al. (2005) dicen que las personas con puntuaciones altas en este factor pueden soportar fácilmente situaciones emocionales sin fatigarse. Esto tiene cierta concordancia con la humildad.

El factor M (actitud cognitiva) se relacionó significativamente con la responsabilidad y el dominio propio. Las personas con altos puntajes en este factor son gente imaginativa, bohemia, distraída, no convencional, absorta en ideas, interesada en el arte, teorías y creencias básicas, caprichosa y que fácilmente se aleja del juicio (Cattell et al., 1980). Estas características son contrarias a los valores con los que se relacionan los estudiantes que participaron en el estudio.

El factor B (inteligencia) no se relacionó significativamente con ningún valor, quizá porque es un factor cuyas características son más bien de índole intelectual. Cattell et al. (1980) mencionan ciertas diferencias morales entre los dos polos de esta personalidad; sin embargo, enfatizan que son mínimas.

El factor Q1 tuvo una correlación significativa negativa con el amor, la excelencia, el respeto, la justicia, el servicio, la responsabilidad, el dominio y la gratitud. En este factor, la persona con puntuaciones bajas suele ser conservadora, apacible, segura, complaciente y serena; no le gustan las situaciones nuevas y se opone a cualquier tipo de cambio (Gutiérrez Rodríguez et al., 2005).

El factor E se relacionó negativamente con el amor, la justicia, el dominio propio y la gratitud. Según Cattell et al. (1980), este factor en sus puntuaciones bajas describe a gente obediente, indulgente, dócil, moldeable, servicial, sumisa, dependiente, considerada, hu-

milde, sencilla y fácilmente perturbada por la autoridad.

El factor L se relacionó significativamente con el amor y el dominio propio. Se puede observar cierta concordancia entre los resultados y las características propias de este factor, ya que en sus puntuaciones bajas describe a la persona confiada, flexible al cambio, dispuesta a olvidar dificultades, comprensiva, permisiva, tolerante, elástica para corregir a la gente y conciliadora.

El factor O se relacionó significativamente con la individualidad y la responsabilidad. Se observa una concordancia de los valores relacionados en este factor con las características de personalidad que lo definen, puesto que en sus puntuaciones bajas el factor O describe a gente segura de sí misma, apacible, jovial, elástica, persistente e insensible a la aprobación o desaprobación de la gente, sin temores y dada a las acciones simples (Cattell et al., 1980). El factor Q2 se relacionó significativamente con el servicio. Las puntuaciones bajas describen a gente socialmente dependiente, que se adhiere y es seguidora ejemplar (Cattell, 1980). El valor del servicio podría ser explicado por la tendencia a la aprobación social. El valor servicio concuerda muy bien con la tendencia a colaborar y a ser un seguidor ejemplar.

Aunque se ha hablado mucho de los valores y se han implementado estrategias para la enseñanza efectiva de los valores, no se han hecho estudios que relacionen de forma directa la práctica de valores con los factores de personalidad. Este estudio, por tanto, aportó información útil en relación a los factores de personalidad y la práctica de valores. En general, se concluyó que, en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Profesor Ignacio Carrillo Franco, los factores

## RELACION ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD

A (expresividad emocional), C (fuerza del yo), E (dominancia), F (impulsividad), G (lealtad grupal), H (aptitud situacional), I (emotividad), L (credibilidad), M (actitud cognitiva), N (sutileza), O (conciencia), Q1 (posición social), Q2 (certeza individual) y Q3 (autoestima) se relacionaron de forma significativa con uno o varios de los 11 valores que promueve la universidad de Montemorelos. Esta información permitirá optimizar la búsqueda de estrategias y métodos para reforzar la práctica de valores en los estudiantes.

### Referencias

- Aguirre Baztán, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Allport, G. W. (1937). *Personality*. New York: Henry Holt.
- Alonso García, C. M. (2005). *Aplicación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Secret.
- Aluja, A. y García, L. F. (2004). Relationships between big five personality factors and values. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 619-626.
- Andreu Rodríguez, J. M. y Peña Fernández, M. E. (1998). Rasgos de personalidad y valores interpersonales del militar profesional especialista. *Anuario de Psicología Jurídica*, 8, 181-191.
- Arce Ortiz, C. y Plascencia González, J. C. (2004). *Manual de prácticas de psicología*. México: UNAM.
- Armayones Ruiz, M. (2007). *Técnica de apoyo psicológico y social en situaciones de crisis: cómo desarrollar las habilidades adecuadas ante situaciones de emergencia*. Vigo: Ideaspropias.
- Asi, E. (2004). *El rostro humano de Dios: La espiritualidad de Nazaret*. Madrid: Narcea.
- Azimian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aznar, O. P. (1998). *La educación física en la educación infantil de 3 a 6 años*. Barcelona: INDE.
- Barrick, M. R. y Ryan, A. M. (Eds.) (2003). *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bautista, O. D. y Martínez, R. (2008). *La ética en la gestión pública: fundamentos, estados de cuestión y procesos para la implementación de un sistema ético integral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Berrum, T. (2004). *Al rescate de los valores familiares*. México: Selector.
- Berryman, J. C. (1991). *Psicología del desarrollo*. México: El Manual Moderno.
- Bilsky, W. y Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181. doi:10.1002/per.2410080303
- Bridges, D. y Scrimshaw, P. (1979). *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya.
- Castro Solano, A. y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23(2), 155-174.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., Tatsuoka, M. M. y Castillo, C. (1980). *Cuestionario de 16 factores de la personalidad: Manual*. México: El Manual Moderno.
- Cattell, R. B. y Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment* (135-159), Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Coon, D. y Pecina, H. J. C. (2005). *Psicología*. México: Thomson.
- Craig, G. J., Dávila, M. J. F. J. y Ortiz, S. M. E. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cruz, A. (2001). *Sociología: una desmitificación*. Barcelona: Clie.
- Curwin, R. (1985). *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC.
- Dancer, L. J. y Woods, S. A. (2006). Higher-order factor structures and intercorrelations of the 16PF5 and FIRO-B. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(4), 385-391. doi:10.1111/j.1468-2389.2006.00360.x
- De Raad, B. y Van Oudenhoven, J. P. (2008). Factors of values in the Dutch language and their relationship to factors of personality. *European Journal of Personality*, 22(2), 81-108. doi:10.1002/per.667
- Echeverría Samanes, B., Isus Barrado, S., Martínez Clares, P. y Sarasola Ituarte, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteban Barra, F. (2007). *Lluvia de valores*. Barcelona: CEAC.
- Fierro, A., García, M. M., Gispert, I., Martí, E. y Onrubia, J. (2005). *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente* (3ª ed.). Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Furnham, A., Petride, K. V., Tsaousis, I., Pappas, K. y Garrod, D. (2005). A crosscultural investigation into the relationships between

- personality traits and work values. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and applied*, 139(1), 5-32. doi:10.3200/JRLP.139.1.5-32
- Gau, L. y Korzenny, F. (2009). An examination of values associated with sport attitude and consumption behavior: An exploratory study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 299-305. doi:10.2224/sbp.2009.37.3.299
- Geschwindt, S. (2006). *Am I right or am I right? An introduction to ethical decision making*. Victoria, BC: Trafford.
- Gillespie, V.B. (1993). *Project affirmation: Perspectives on values*. La Sierra, CA: La Sierra University Press
- Gutiérrez Rodríguez, F. J., Pérez González, M. C. y Preciado Serrano, M. L. (2005). *Técnicas de la personalidad: adultos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Habenicht, D. (2000). *10 Christian values every kid should know*. Washington: Review and Herald.
- Heaven, P. C. y Ciarrochi, J. (2007). Personality and religious values among adolescents: A three-wave longitudinal analysis. *British Journal of Psychology*, 98(4), 681-694.
- Hernández, H. (2007). *Manual de personalidad e imagen: brilla con luz propia*. México: Pax.
- Hitlin, S. y Hallyn Piliavin, J. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 359-393. doi:10.1146/annurev.soc.30.012703.110640
- Jiménez, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas: Cograf Comunicaciones.
- Karremans, J. C. (2007). Considering reasons for a value influences behavior that expresses related values: An extension of the value-as-truisms hypothesis. *European Journal of Social Psychology*, 37(3), 508-523. doi:10.1002/ejsp.371
- Kohlberg, L. (1980). Stages of moral development as basis for moral education. En B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education* (pp. 15-98). Birmingham, AL: Religious Education.
- Lazzati, S. (2008). *El cambio de comportamiento en el trabajo*. Buenos Aires: Granica.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York, NY: Bantam Books.
- Lindeman, M. y Verkasalo, M. (2009). The moderating effect of conformism values on the relations between other personal values, social norms, moral obligation, and single altruistic behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 48(3), 525-546. doi:10.1348/014466608X388396
- Lorr, M. y Suziedelis, A. (1985). Profile patterns in the 16pf questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 41(6), 767-773.
- Maddi, S. R. (1980). *Personality theories: A comparative analysis*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (3ª ed.). Barcelona: Horsori.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y programa de desarrollo personal [PDP]*. Madrid: Fundamentos.
- Médrano Samaniego, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Comunicar*, 16(31), 387-392. doi:10.3916/c31-2008-03-023
- Meza Escobar, A. (2003). *Internalización de valores en estudiantes de universidades adventistas de la División Interamericana* (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Millon, T., Meagher, S., Ramnath, R. y Millon, C. (2006). *Trastorno de la personalidad en la vida moderna* (3ª ed.). Barcelona: Masson.
- Montuschi, L. (2008). *Los valores personales y los valores corporativos en el comportamiento ético en la empresa*. Recuperado de [http://www.ucema.edu.ar/u/lm/ETICA\\_Y\\_NEGOCIOS\\_ARTICULOS/Los\\_valores\\_personales\\_y\\_los\\_valores\\_corporativos.pdf](http://www.ucema.edu.ar/u/lm/ETICA_Y_NEGOCIOS_ARTICULOS/Los_valores_personales_y_los_valores_corporativos.pdf)
- Muñoz Palomenque, M. (2005). *Interiorización de valores en estudiantes de las escuelas preparatorias adventistas de la Unión Mexicana del Norte* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Parolari, F. (2005). *Psicología de la adolescencia: despertar para la vida*. Bogotá: Sociedad de San Pablo.
- Perinat, A. y Moreno, A. (2007). *La primera infancia y la adolescencia*. Barcelona: UOC.
- Potter, P. A. y Perry, A. G. (2007). *Fundamentos de enfermería*. Barcelona: Mosby.
- Ramos, H., Ochoa, M. L. y Carrizosa, J. (2004). *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*. Bogotá: Andrés Bello.
- Ramos León, F. (2005). *Matronas del Servicio Navarro de Salud-Osasunbidea: Temario*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.
- Reinoso, F. (2002). Valores generales en una muestra de adolescentes medios de la Ciudad de

## RELACIÓN ENTRE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD

- Santo Domingo. *Ciencia y Sociedad*, 27(4), 591-607.
- Renner, W. (2003). Human values: A lexical perspective. *Personality and Individual Differences*, 34, 127-141. doi:10.1016/S0191-8869(02)00037-5
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamiento organizacional, conceptos controversiales y aplicaciones*. México: Prentice Hall.
- Saavedra, R. M. S. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México: Pax.
- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: El problema de la conducta inadaptada*. México: Pearson Educación.
- Schiffman, L. (2005). *Comportamiento del consumidor* (8ª ed.). México: Prentice Hall.
- Schnaider, D. M. (Ed.). (1977). *La personalidad: en la naturaleza, la sociedad y la cultura*. México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Prácticas educativas innovadoras en las entidades educativas federativas*. Recuperado de [http://cosdac.sems.gob.mx/publicaciones\\_detalle.php?seccion=siete&idpub=30](http://cosdac.sems.gob.mx/publicaciones_detalle.php?seccion=siete&idpub=30)
- Sedal Llanes, D. (2006). Familia, generaciones y formación de valores: una triada sometida a la reflexión. *Santiago*, 110, 46-56.
- Universidad de Montemorelos. (2010). *Seguros en su amor servimos con visión mundial*. Montemorelos, Nuevo León, México: UM.
- White, E. (1988). *Conducción del niño*. México: APIA.
- Yang, C. K., Choe, B. M., Baity, M., Lee, J. H. y Cho, J. S. (2005). Original research-SCL-90-R and 16PF profiles of senior high school students with excessive internet use. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(7), 407-414.
- Zepeda Herrera, F. (2003). *Introducción a la psicología. Una visión científico humanista* (7ª ed.). México: Pearson Education.

Recibido: 18 de enero de 2012  
Revisado: 30 de marzo de 2012  
Aceptado: 13 de abril de 2012

## EDUCACIÓN, DESIGUALDAD Y ALTERNATIVAS DE INCLUSIÓN

Gabriel Dolores Camacho Bojórquez  
*Universidad de Morelos, México*

Obra reseñada:

Salinas Amezcua, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: La investigación educativa en México, 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Dar cuenta de la investigación que se realiza en una sociedad diversa como la mexicana, en campos específicos del conocimiento como el de la educación, en un tiempo determinado, requiere de un gran esfuerzo. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en estrecha colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) establecieron un convenio para realizar esa tarea que ha culminado en esta interesante obra que ellos distinguen como la tercera edición de los estados del conocimiento. Este libro representa una valiosa contribución al interés de la investigación educativa en nuestro país, tanto por la pertinencia de los temas abordados como por el rigor científico aplicado en la valoración de las investigaciones, con el propósito de seleccionarlas y agruparlas de tal forma que representan a las principales áreas de investigación educativa contemporánea, realizada en nuestro país.

Para lograr la edición de esta obra, Bertha Salinas Amezcua coordinó el trabajo de 17 equipos de especialistas, quienes analizaron y organizaron el aporte científico relevante, consumado en cinco campos de la educación durante el período 2002-2011: (a) derecho a la educación, (b) familias y educación,

(c) aprendizajes y saberes en organizaciones civiles, (d) educación con personas jóvenes y adultas y (e) educación, trabajo y empleo. Estas cinco áreas temáticas constituyen los cinco capítulos que conforman el libro. En cada capítulo se presentan evidencias del estado del conocimiento y un análisis de esas cinco áreas temáticas de la educación; se explican los enfoques desde los que han sido abordadas por investigadores y documentadas en 826 fuentes diversas, en el marco de la desigualdad y la inclusión. Al leer la parte introductoria, se descubren los temas que fueron de mayor interés en la investigación educativa durante el período mencionado. Llama la atención que el mayor número de aportes se concentre en tres temas que analizan la desigualdad e inclusión de la educación. Sin embargo, al introducirse en el desarrollo de la obra, es evidente que un número significativamente mayor de producción de conocimiento durante el período estudiado se concentró en líneas de investigación que analizaron la pertinencia de la educación y la participación social en la educación.

En el primer capítulo del libro se aborda el tema del *derecho a la educación*, que fue desarrollado por dos investigadores de la Universidad Iberoamericana, quienes reportaron que este tema

se halla en un momento de resurgimiento, resignificación y posicionamiento en el ámbito de la investigación educativa. Primeramente se presentan referencias que establecen el marco conceptual en el que se desarrolla el tema del derecho a la educación en los ámbitos internacional, regional y local; a partir de esta plataforma de conocimientos y enfoques diversos, se analizan los elementos del contexto que dan origen a la situación normativa y jurídica del México contemporáneo y enseguida se exponen los trabajos de investigación realizados en el período comprendido durante los años 1973 a 2001. La parte central del capítulo se refiere al estado del conocimiento en el campo del derecho a la educación durante los años 2002 a 2011, agrupando la producción académica de ese tiempo en tres categorías: (a) legislación; (b) políticas educativas y (c) desigualdad educativa y poblaciones excluidas. Los investigadores señalan que la producción académica en este período muestra una tendencia declinante para el estudio de la legislación educativa en su dimensión jurídica; enfatiza más los problemas en los ámbitos de las políticas educativas, enfocando el interés en líneas de investigación orientadas a la gratuidad de la escuela pública en todos sus niveles y el acceso a la educación superior. También encontraron que, en los niveles básico y medio superior, el discurso del derecho a la educación se ha ampliado hacia otros ámbitos educativos como el nivel preescolar, la modalidad de telesecundaria y la educación para jóvenes y adultos, acentuando el carácter gratuito y obligatorio de la educación impartida por el estado. También en el nivel de educación superior, en el período que abarca este análisis del estado del conocimiento, la educación aparece como un

derecho que debe ser garantizado por el estado. Los autores de esta sección de la obra mencionan que se observa un reciente interés en abordar el derecho a la educación a partir de los significados y prácticas que construyen los sujetos en aquellos espacios educativos como lo es la escuela o cualquier otra oferta garantizada por el estado. Concluyen mencionando que la perspectiva de la educación como un derecho podría ofrecer oportunidades para expandir un horizonte de investigación con la escuela y más allá de esta, que incluya a la comunidad y, con un sentido específico, a la formación ciudadana.

En el segundo capítulo, tres investigadores de la Universidad Iberoamericana reportan los resultados del estado del conocimiento en el área de *familias y educación*. Los principales hallazgos se presentan en cuatro secciones conformadas por los principales ejes temáticos en que fueron organizadas: (a) familias y escuela, (b) familias y educación no formal, (c) migración, familias y educación y (d) educación para la salud y familias. Encontraron que, por lo general, las investigaciones estudian la relación entre la educación y los educandos en los contextos familiares; en este campo, lo educativo no es visto exclusivamente como lo escolar y se ve al proceso educativo en un contexto más amplio, que observa las relaciones que se establecen entre la educación y las familias. Mencionan, además, que el concepto de familia casi no se discute, pero asientan que a lo largo de los informes se considera la diversidad de modelos familiares sin que predomine el modelo tradicional. Otro asunto interesante que señala este equipo es que notaron que en este campo de conocimiento algunos de los temas han crecido en forma notable, especialmente

en el área temática de participación social en la educación y la familia. A partir del análisis del estado del conocimiento en esta área se concluye que, en todos los niveles educativos y en todas las formas de educación, las investigaciones reportan que hay un mejor funcionamiento cuando se atiende al contexto en que viven las familias; los autores concluyen este capítulo afirmando que todos los tipos de educación funcionan mejor cuando se proponen objetivos de aprendizaje y desarrollo para alumnos y familias, favoreciendo la participación de todos en el proceso.

El tercer capítulo denominado *aprendizajes y saberes en organizaciones civiles* fue desarrollado por dos investigadoras originarias de dos universidades de Puebla (Universidad de las Américas y Universidad Tecnológica). El estudio analiza el estado del conocimiento producido en las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y en las organizaciones no gubernamentales (ONG), como sujeto y espacio de lo educativo, en el contexto de la pobreza y como alternativas de inclusión social. Los contenidos del capítulo son tan amplios como lo son las actividades diversas y los campos de acción de las organizaciones civiles: participación ciudadana, derechos humanos, desarrollo local sustentable, identidad cultural o derechos culturales, equidad de género, economía solidaria, agroecología, producción autogestiva e inclusión digital. Para clasificar los trabajos, el contenido del capítulo se organizó en dos grandes ejes temáticos: (a) desarrollo, organización comunitaria y educación y (b) saberes, conocimientos y aprendizajes. En el primer eje temático se observó un mayor número de aportes en estudios relacionados con las estrategias participativas comunitarias y en

aquellos que estudiaron el género como elemento de equidad e inclusión; en las investigaciones realizadas, la unidad de estudio es una comunidad, un grupo, una organización popular, una ONG o un programa. Los investigadores concluyen que en este campo de conocimiento, diversos estudios reconocieron las grandes limitaciones de las estrategias gubernamentales para trabajar a nivel comunitario, que contrastan con el estilo y las metodologías de las OSC, principalmente en lo que tiene que ver con los temas relacionados al trabajo con mujeres pobres y con el de las tecnologías de la información. Reportan, además, que algo que distingue a este campo del conocimiento es que lo educativo aparece entrelazado en los estudios con lo organizativo, el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y el paradigma participativo.

El capítulo cuatro aborda el tema de la *educación con personas jóvenes y adultas*. El trabajo fue desarrollado por un equipo multidisciplinario de investigadores e investigadoras de varias instituciones: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Este eje temático se encargó de revisar aportes al conocimiento derivados de estudios de alfabetización y educación básica de la década que se reporta, acotando el estudio por la edad de los sujetos (jóvenes y adultos); se refiere a la población que ha rebasado la edad convencional para incluirse en procesos de adquisición de conocimientos en el marco de la educación obligatoria en el país, que al tiempo de la investigación comprende la educación

básica hasta la secundaria. A esta esfera del conocimiento corresponden los estudios realizados en el ámbito social con jóvenes que ni estudian ni trabajan, entre otras áreas de interés para los investigadores en los últimos años, tales como: alfabetización y educación básica, educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo, educación, ciudadanía, organización y comunidad, educación para adultos y la familia y educadores de jóvenes y adultos. El equipo de investigadores agrupó estas áreas temáticas en dos subcampos para el análisis de aportes a la investigación: (a) el subcampo de *procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas*, en el que se identificaron 188 documentos y (b) el subcampo de *educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*, en el que se identificaron 69 documentos. Las investigaciones buscaron definir el perfil de educadores y educadoras; algunas se interesaron en analizar las condiciones precarias en las que realizan su trabajo, mientras que otros aportes se ubicaron en diversos horizontes, tales como la responsabilidad social, pertinencia y relevancia de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas. El equipo de investigadores reconoció que todas las producciones, desde una mirada crítica, revelaron las condiciones de desigualdad y exclusión en las que los educadores desarrollan su labor educativa. También encontraron que permanece una tensión en la conceptualización de la educación básica actual y los esfuerzos por proyectarla hacia una educación básica inclusiva, unida a los procesos productivos y con un enfoque que apunte hacia la educación para la ciudadanía en el mundo global del siglo XXI.

El capítulo cinco es amplio y trata el tema de *educación, trabajo y em-*

*pleo*. Estuvo a cargo de investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este eje temático ofrece un panorama muy amplio de la manera como la educación contribuye al desarrollo del individuo y de la sociedad, enfocándose en el ambiente laboral; es decir, aborda uno de los resultados de la educación y el impacto que este tiene para disminuir la pobreza y la desigualdad en nuestro país. En este último capítulo del libro se analizaron aportes al conocimiento que fueron agrupados en cinco campos o áreas: (a) seguimiento de egresados y trayectorias laborales, (b) profesiones y mercado de trabajo, (c) educación y competencias laborales, (d) educación y formación para y en el trabajo y (e) escolaridad, empleo, ingresos y desigualdad. En el primer campo o área de conocimiento, referente al seguimiento de egresados y trayectorias laborales, se revisaron todas las investigaciones que analizaron la relación entre la educación y el ámbito del trabajo y que utilizaron como metodología el seguimiento a egresados y aquellos estudios que dan cuenta de la trayectoria y de la movilidad laboral y social de los egresados en los mercados externos e internos del trabajo. Se encontró que en esta área la producción de trabajos de investigación ha disminuido o no ha registrado aumento significativo desde la década de los noventa. Los investigadores reportan que las carreras universitarias siguen siendo el eje central de los estudios de seguimiento a egresados y que estos siguen teniendo un valor estratégico para las instituciones de educación superior pública para obtener recursos extraordinarios, indicando, además, la existencia casi nula de estudios de seguimiento a

egresados de instituciones privadas. En el segundo campo que se refiere a profesiones y mercado de trabajo, se incorporaron los estudios que analizan el mundo del trabajo y del empleo de los profesionales. Entre los hallazgos relevantes en este campo de conocimiento, se destaca que las investigaciones enfatizan los impactos de la economía poco dinámica, que no se traduce en la generación de empleos de calidad para los profesionistas y que genera desempleo y subempleo profesional. Los estudios muestran, además, los efectos negativos en el empleo y en el salario producido por el desfase ocurrido entre educación y conocimiento aplicado. También analizaron la saturación del mercado de trabajo profesional debido a diversos factores, tales como el desequilibrio entre el egreso profesional y la demanda del mercado de trabajo, que provoca desempleo, subempleo y contrataciones de tiempo parcial o temporal. En el tercer campo del conocimiento denominado educación y competencias laborales, se ubicaron investigaciones que se ocuparon del análisis de las competencias laborales y el lugar que ocupan en los procesos de capacitación y educación. Entre los hallazgos sobresalientes en esta área de conocimiento, se reportan amplias diferencias encontradas entre las competencias que se aprenden en el proceso formativo que brinda la universidad y las requeridas y valoradas por las empresas. Sin embargo, se encontró que parece haber un común denominador respecto de las altas valoraciones que los empleadores asignan a la posesión de competencias asociadas a la interacción social, la comunicación y otras capacidades cognitivas relacionadas con la solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo bajo presión. El cuar-

to campo, educación y formación para y en el trabajo, fue en el que hubo menos aportes al conocimiento durante la década del estudio. En esta área se encuentran los trabajos de investigación que se refieren a la importancia que tienen las empresas y organizaciones como espacios de aprendizaje y desarrollo laboral. Todos los trabajos mostraron interés por indagar sobre el conjunto de políticas y acciones educativas dirigidas a los jóvenes procedentes de grupos vulnerables, excluidos de oportunidades escolares y de acceso al trabajo. Se encontró que los trabajos abundan en experiencias formativas de formación dirigidas a jóvenes en riesgo de exclusión para favorecer su inserción en el empleo. El quinto campo o área de conocimiento fue acerca de escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad. Entre los principales hallazgos en este campo se encuentran que durante la década se incrementó el desajuste entre educación y mercado de trabajo y que siempre los más educados son los que obtienen mejores condiciones de trabajo. Las investigaciones tienden a informar el importante papel que tiene la escolaridad en los ingresos y en las ocupaciones a las que puede acceder la población. También se puntualiza que procesos de cambio como la globalización, la apertura comercial y el desarrollo tecnológico están provocando la demanda de trabajo más calificado. No obstante, se encontró que, mientras que el aumento de la escolaridad media de la fuerza de trabajo en México se traduce en una mayor oferta de trabajo calificado, este hecho contrasta con la precarización de las condiciones laborales.

Al concluir el recorrido por cada uno de los capítulos de esta obra, el lector interesado en conocer las esferas relevantes que ocuparon a los investigadores en

el campo educativo durante la década 2002-2011, seguramente reconocerá en ella un producto editorial valioso, singular y relevante. Su lectura permite visualizar las tendencias que prevalecen en la investigación y detectar nuevos horizontes para la producción de conocimiento en un sector tan vasto como lo es el de la educación. Sin embargo, una debilidad que puede observarse en la obra es que al intentar clasificar la diversidad de aportes al conocimiento en campos y subcampos identificados por los responsables de elaborar cada capítulo del libro, estos se reducen tan solo a cinco campos que abarcan áreas muy amplias, mereciendo, quizás, un mayor espacio y una clasificación más diversa, a fin de propiciar el análisis bajo una aproximación más cercana a los propósitos originales de cada investigación.

No obstante, es inevitable reconocer los esfuerzos de los investigadores involucrados en el desarrollo de cada capítulo, así como la participación de las instituciones de educación superior. Sin lugar a dudas, los acuerdos entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) han rendido el fruto esperado. Valdrá la pena analizar a detalle el ejemplar completo y estar atentos a posteriores jornadas de seguimiento a la investigación educativa impulsadas por estas organizaciones.

Recibido: 23 de mayo de 2012  
Revisado: 15 de octubre de 2012  
Aceptado: 15 de noviembre de 2012