

ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN 2220-9026

“EUREKA”

***Revista de
Investigación
Científica en
Psicología***

Vol. 17, N° 1, 2020

***Órgano Oficial de
Comunicación
Científica del CDID***

***CDID “Centro
de
Documentación,
Investigación
y Difusión de
Psicología
Científica”***

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”

Identidad

Editada por el CDID, semestralmente, en versión digital, www.psicoeureka.com.py
Recibe en forma continua artículos para su evaluación durante todo el año. El corte de edición para el primer N° semestral es el 30 de Abril; para el segundo semestre, el 30 de Setiembre.

EUREKA, busca brindar mayor visibilidad a la producción científica de todas las áreas de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión. Correspondencia, intercambio y colaboraciones se reciben en la Oficina

Editorial, CDID, por correo electrónico a revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py
Los trabajos presentados para su posible publicación, de preferencia, deberán ser originales e inéditos, estarán sujetos a la programación de la revista y a la evaluación por arbitraje.

Indizada al Catálogo de Latindex, Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y LILACS, BVS-ULAPSI, Biblioteca Virtual de Salud de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, PEPSIC y Plataforma “e-Revistas” de la Agencia Estatal Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. Y [Web of Science. Thomson Reuters](#).

REVISTA EUREKA/CDID

Se somete a normativa de propiedad intelectual vigente.

Los derechos son reservados a EUREKA y, el/la/los/las autores/ras deberán solicitar autorización por escrito, en casos de segunda publicación citando a EUREKA como fuente original. Es responsabilidad del autor/res la declaración de autoría, los datos, ideas y opiniones versadas en los trabajos. En dichos ámbitos, para efectos legales y éticos, se adopta como propios los Principios del Código de Ética de la APA a los que deberán adherirse los que sometan artículos para valoración, la Revista no asume responsabilidad en casos de incumplimiento de aquellos.

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.

El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia [Creative Commons](#), modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.



Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia [Creative Commons](#)

Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py.

Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R) E-ISSN 2220-9026

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID

**Proyecto CDID “Centro de Documentación, Investigación y
Difusión de Psicología Científica”**

Consejo Editorial Nacional**Editora General**

Dra. Norma B. Coppari (M.S., M.E.)

Consejo Nacional de Consultores Editores: Categoría Profesionales

Máster Mercedes Argaña-Universidad Católica de Asunción
Magíster Montserrat Armele-Universidad Católica de Asunción
Lic. Laura Bagnoli- Universidad Católica de Asunción
Lic. Mónica Britos-Universidad Nacional de Asunción
Lic. Lorena E. Céspedes-Universidad Católica de Asunción
Lic. Geronimo Coda- Universidad Católica de Asunción
MAE Alberto Coronel-Universidad Católica de Asunción
Lic. Bettina Cuevas-Universidad Americana de Asunción
Lic. Oscar Gaona-Universidad Nacional de Asunción
Mag. Hugo Gonzalez-Universidad Católica de Asunción
Lic. José Jiménez-Sociedad Paraguaya de Psicología
Magíster Franca La Carruba-Sociedad Paraguaya de Psicología
Lic. Diana S. Lesme-Universidad Católica de Asunción
Lic. Paula Maidana- Universidad Católica de Asunción
Lic. Marta Martínez-Universidad Católica de Asunción
Dra. Tania Mendes de Oxilia-Universidad Católica de Asunción
Mag. Ayesa Mercado-Universidad Católica de Asunción
Lic. Enrique Morosini- Universidad Nacional de Asunción
Dra. Joanna Muñoz-Universidad Autónoma de Asunción
Lic. Nicolás Netto- Universidad Católica de Asunción
Magíster Irina Smiliansky-Universidad Católica de Asunción

Responsable Web Master

Ing. Jesus Ayala

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.

El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.



Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Consultas y sugerencias: revistacientificaureka@gmail.com o norma@tigo.com.py.

Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R), E-ISSN 2220-9026

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
Proyecto CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión
de Psicología Científica”

Consejo Editorial

Consejo Internacional de Consultores Editores, Categoría Profesionales

Rubén Ardila Ph.D – Universidad Nacional de Colombia
 Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte – FES Zaragoza, Universidad Autónoma de México
 Mag. Sara Becerra Flores – Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú
 Dra. Ana Borgobello-Universidad del Rosario, Argentina
 Dr. Julio Cesar Carozzo Campos- Universidad Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Perú.
 Dr. Tomas Caycho - Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
 Dra. Dora Patricia Celis-UACA, Universidad Autónoma de Centro América
 Dr. Alberto E. Cobián Mena – Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba
 Dra. Cristina Di Domenico – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
 Dr. Rolando Diaz Loving – Universidad Autónoma de México
 Dr. Justo Reinaldo Fabelo Roche – Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba
 Luis Flórez Alarcón Ph.D – Universidad Nacional de Colombia
 Maestra Maria del Rocío Gonzalez Siller – Universidad Autónoma de México
 Dra. Maria del Pilar Grazioso - Universidad del Valle de Guatemala
 Dra. Katherine Herazo- Universidad Autónoma de México
 Dr. Antonio Hernández Fernández – Universidad de Jaén de España
 Dra. Ana Maria Jacó-Vilela - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Dr. Hugo Klappenbach – Universidad de San Luis, Argentina
 Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo – Universidad Autónoma de México
 M.D. Ana Gabriela Magallanes Rodríguez – Universidad Autónoma de B.C., México
 Dra. María Regina Maluf- Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
 Dr. Francisco Morales Calatayud – Universidad de La Habana, Cuba
 Andrés M. Pérez-Acosta, PhD-Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
 Dra. Silvia Pugliese-Universidad Nacional de Rosario, Argentina
 Maestro Leonardo Reynoso Erazo – FES Iztacala, Universidad Autónoma de México
 Magister Claudio Rojas Jara-Universidad Católica del Maule, Chile
 Dr. Enrique Saforcada – Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Juan José Sánchez Sosa Ph.D – Universidad Autónoma de México
 Dr. Arturo Silva – Universidad Autónoma de México
 MSc. Isidoro A. Solernou Mesa – Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana, Cuba
 Maestra PS Maria del Carmen Solorzano – Universidad de Ixtlahuaca (Estado de México)
 Dr. Alfonso Urzúa – Universidad Católica del Norte de Chile
 Dra. Maria Alexandra Vuyk -Universidad de Kansas

Correctora de Estilo Español/Ingles

Lic. Monica Vera

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.

El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.



Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py.

Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
 ISSN 2218-0559 (CD-R)- E-ISSN 2220-9026

INDICE**Editorial**

Norma B. Coppari.pp.5-6

Artículos Originales:

“Bullying y Resiliencia en Adolescentes Peruanos: Rol Mediador de la Autoestima”. **Investigadores:** Brandon Campos Vergara, Antonio Serpa-Barrientos y José Vallejos Saldarriaga. Universidad César Vallejo, Perú.pp.7-21

“Regulación Emocional, Atención Plena y Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios de Primer Año”. **Investigadores:** Pedro Bolgeri Escorza, Fabiana Rojas Duarte, María José Pastén, Katterine Vega Vega, Marcela San Martín Henríquez. Universidad del Bío Bío, y Universidad de La Serena, Chilepp.22-37

“Salud del Trabajador y Jubilación en una Institución Pública”. **Investigadores Titulares:** Bianca Freire da Silva e Larissa Oliveira do Monte. **Investigador Auxiliar:** Lucas Martins Soldera. Departamento de Psicología da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil.pp.38-56

“Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de Corta y Larga Distancia”. **Investigadoras:** Angie María López Sosa y María Eugenia Pessolani Coronel. Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”, Paraguaypp.57-71

“Moralidad Colombiana: Dilemas Morales Contextuales ante Condiciones Psicosociales y Demográficas”. **Investigadora Titular:** Nathalia P. Rey Gómez. Semillero de Investigación de Prosocialidad. Universidad Católica de Colombia, Colombiapp.72-84

“Composición Factorial Confirmatoria de la Percepción de Seguridad”. **Investigadores:** José Marcos Bustos-Aguayo, Margarita Juárez-Nájera, Cruz García-Lirios, Celia Yaneth Quiróz-Campas, Francisco Javier Rosas-Ferruzca, María del Rosario Molina-González. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad de Sonora, México.....pp. 85-95

Artículos Teóricos y Cualitativos:

“Historias de Vida de Estudiantes con Altas Capacidades en Paraguay: Participantes de un Programa Especializado en Matemáticas”. **Investigadores:** Mag. Liz Aurora Barrios, Mag. Richard Vega y Dra. Alexandra Vuyk. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos (OMAPA), Universidad Nacional de Asunción, Universidad Columbia y Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”, Paraguay.....pp. 96-111

“Alfabetización Digital de Docentes: Análisis Teórico y Propuesta de Evaluación Piloto”. **Investigadoras:** Dra. Norma Coppari y Lic. Laura Bagnoli. Universidad Católica de Asunción, Paraguay.....pp.112-140

“Una Revisión de Hallazgos en Torno al Desarrollo Local”. **Investigadores:** José Marcos Bustos-Aguayo, Wilfrido Isidro Aldana Balderas, Tirso Javier Hernández Gracia, Cruz García Lirios. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Méxicopp.141-161

“Sistema Educativo y Salud Mental: Una Asociación Relevante en Promoción y Prevención para Adolescentes Escolarizados”. **Investigadores Principales:** Ximena Macaya Sandoval y Benjamín Vicente Parada. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.....pp.162-187

Política Editorial.....pp.188-192

INDEX**Editorial**

Norma B. Coppari.pp.5-6

Original Papers:

“Bullying and Resilience in Peruvian Teens: The Mediate Role of Self-Esteem” **Researchers:** Brandon Campos Vergara, Antonio Serpa-Barrientos y José Vallejos Saldarriaga. Universidad César Vallejo, Perú.....pp. 7-21

“Emotional Regulation, Mindfulness and Psychological Well-being in University Students Grading 1st Year” **Researchers:** Pedro Bolgeri Escorza, Fabiana Rojas Duarte, María José Pastén, Katterine Vega Vega, Marcela San Martín Henríquez. Universidad del Bío Bío, y Universidad de La Serena, Chile.....pp.22-37

“Health of Workers and Retirement at a Public Institution” **Principal Researcher:** Bianca Freire da Silva e Larissa Oliveira do Monte. **Assistant Researcher:** Lucas Martins Soldera. Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil.....pp.38-56

“Psychological Wellbeing of Short and Long Distance Bus Drivers” **Researchers:** Angie Maria López Sosa y María Eugenia Pessolani Coronel. Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”, Paraguay.....pp.57-71

“Colombian Morality: Contextual Moral Dilemmas according to Psychosocial and Demographic Conditions” **Principal Researchers:** Nathalia P. Rey Gómez. Semillero de Investigación de Prosocialidad. Universidad Católica de Colombia, Colombia.....pp.72-84

“Factorial Composition Confirming the Perception of Security” **Researchers:** José Marcos Bustos-Aguayo, Margarita Juárez-Nájera, Cruz García-Lirios, Celia Yaneth Quiróz-Campas, Francisco Javier Rosas-Ferruzca, María del Rosario Molina-González. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad de Sonora, Méxicopp. 85-95

Theoretical and Qualitative Articles:

“Life Stories of Students with High Ability in Paraguay: Participants of a Specialized Program in Mathematics” **Researchers:** Mag. Liz Aurora Barrios, Mag. Richard Vega y Dra. Alexandra Vuyk. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos (OMAPA), Universidad Nacional de Asunción, Universidad Columbia y Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”, Paraguay.....pp. 96-111

“Teacher’s Digital Literacy: Theoretical Analysis and Evaluation Proposal” **Researchers:** Dra. Norma Coppari y Lic. Laura Bagnoli. Universidad Católica de Asunción, Paraguay.....pp.112-140

“A Review of Findings About Local Development” **Researchers:** José Marcos Bustos-Aguayo, Wilfrido Isidro Aldana Balderas, Tirso Javier Hernández Gracia, Cruz García Lirios. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.....pp.141-161

“Educational System and Mental Health: A Relevant Association in Promotion and Prevention for Schooled Adolescents” **Principal Researchers:** Ximena Macaya Sandoval y Benjamín Vicente Parada. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.....pp.162-187

Editorial Policypp.188-192

Editorial

EUREKA-CDID presenta su Vol. 17, N°1, 2020 en un tiempo record antes del cierre del primer semestre del año. Pero ese no es el punto más sorprendente de esta editorial. Si lo es, que la escribo viviendo una cuarentena por pandemia, la primera que tengo conciencia, y que ha vivido la humanidad en todos sus puntos cardinales, sin discriminar razas, religiones, economías, educación, ni ninguna otra distinción que conozcamos. Un diminuto virus nos ha igualado, nos ha encerrado, nos ha mostrado nuestra insignificancia humana, nuestra vulnerabilidad, ha sacado de nosotros lo mejor y lo peor, nos está enseñando que solo somos un eslabón en la cadena de vida en nuestro planeta. Nuestro planeta que vuelve a tener colores, aires puros, aguas limpias, flora y fauna en libertad, sin presencia del humano depredador, consumidor, agotador, explotador. Nos está dejando unas enseñanzas dolorosas por la pérdida de nuestros abuelos y abuelas, nuestros mayores, seres queridos más indefensos y otros seres que por condiciones preexistentes y de desigualdad social-económica son presa más fácil del virus que nos ataca. Nos está educando en el cuidado de nuestra higiene, de nuestra casa, en la búsqueda del refugio seguro del hogar, en la protección de los afectos, en el rescate de los valores solidarios, en el ejercicio de la libertad con responsabilidad, en la empatía y el CUIDADO del OTRO, en la paciencia y la creatividad para mantener la salud mental en aislamiento físico y social. Y por primera vez, el control y la disminución del riesgo al contagio está en NUESTRAS MANOS.

Es difícil concentrar la atención y el destaque, que en la editorial habitual requiere, la producción científica en cantidad y calidad con las que nos honran nuestros investigadores, y los típicos procesos de recibir, evaluar y difundir para nuestros seguidores de América Latina y de otros países de la comunidad científica internacional en estos tiempos difíciles.

No obstante, EUREKA sigue, conforme su Política Editorial, actualizándose en las normativas y recomendaciones de indexación de LILACS BVS Salud en su formato de presentación de artículos. Estaremos en la página actualizando dicha información en un formato amigable y funcional de listas de chequeo, homologables a la labor de autores, jueces y equipo editor.

Hacer difusión científica, ininterrumpida, al servicio de la Psicología nacional, regional e internacional, con responsabilidad social universitaria, no es un tránsito fácil ni sencillo, este camino de juventud nos ha conducido a la necesaria madurez del compromiso asumido con las problemáticas más sensibles de nuestra ciencia, disciplina y profesión.

EUREKA hoy como nunca, estará sirviendo y enalteciendo a la psicología paraguaya en cada uno de los ámbitos en que se desempeña como disciplina, ciencia y profesión, construyendo alternativas de promoción del bienestar colectivo, educando para la paz, la convivencia y el respeto a la ética, la dignidad de la persona, el cuidado del medio ambiente, de todos sus seres vivos, y los derechos humanos de los que habitamos nuestro planeta hogar: la tierra. Y que hoy nos convoca a quedarnos en casa como la única vacuna contra el virus.

Hoy como siempre, agradecemos el trabajo de todos los jueces pares que forman parte de nuestro Comité Nacional e Internacional y llevan adelante la valoración de artículos con el compromiso desinteresado de ofrecer calidad y aporte en los seleccionados. El de cada autor y coautores que nos someten sus investigaciones a revisión y nos confían sus derechos de publicación. Es gracias al esfuerzo de todos ellos, y muy especialmente, de mis colaboradores más cercanos, mi novel Asistente Editorial Monica Vera, y el WEB Master Ing. Jesús Ayala que esta labor sigue vigente y se fortalece día a día, haciendo posible que EUREKA siga siendo una construcción de RST/RSU latinoamericana de identidades propias y diversidades en respetuosa convivencia.

La edición del Vol. 17, N° 1, 2020, presenta con mucha satisfacción tres artículos de nuestro país, contribuciones de colegas de Brasil (1), Colombia (1), Chile (2) México (2), y Perú (1). Las temáticas son tan diversas como interesantes y actuales. Psicología Familiar, Psicología Diferencial, Psicometría, Psicología Social, Psicología Educativa, Psicología de la Salud Mental, Psicología Ambiental, Psicología Laboral. Que sea útil y del agrado de nuestros seguidores, a quienes deseamos estén bien, que entre todos salgamos resilientes y con aprendizajes reforzados para un futuro profundamente diferente de aquí en más.

LA EDITORA

EureKa

“Bullying y Resiliencia en Adolescentes Peruanos: Rol Mediador de la Autoestima”

“Bullying and Resilience in Peruvian Teens: The Mediate Role of Self-Esteem”

Autores: Brandon Campos Vergara, Antonio Serpa-Barrientos y José Vallejos Saldarriaga
Universidad César Vallejo, Perú

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 12 de Marzo/2019

Aceptado: 10/03/2020

Resumen

El objetivo principal de este artículo es conocer y discutir el papel mediador de la autoestima entre la intimidación y la resiliencia en adolescentes peruanos. Una muestra de 490 estudiantes de secundaria de 12 a 18 años participó en el estudio ($ME = 14.66$, $DS = 1.29$). Se obtuvo evidencia de confiabilidad de los instrumentos a través del coeficiente alfa y omega con valores aceptables y la validez basada en la estructura interna del constructo a través del análisis factorial confirmatorio mostró índices de ajuste adecuados. La autoestima (EA) se evaluó con la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Resiliencia (ER) con la Escala de Resiliencia Wagnild & Young, y el Acoso (AC) con la Prueba de Intimidación Escolar Cisneros de Autoevaluación. La estimación del efecto mediador de la autoestima entre el bullying y la resiliencia representó el 77.4%. El efecto directo del Bullying sobre la resiliencia no fue estadísticamente significativo ($p = .818$, 22.6%). Las estimaciones del papel mediador de la autoestima muestran la incidencia principal en la variable de resiliencia. En conclusión, en la muestra del estudio se evidencia una fuerza predominante de explicación de la autoestima como variable mediadora.

Palabras clave: adolescentes, autoestima, bullying, mediación, resiliencia

¹Correspondencia remitir a: Dr. José Francisco Vallejos Saldarriaga jvallejoss@ucv.edu.pe / fvallejos2002@yahoo.com

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

Abstract

The main objective in this article is to know and discuss the mediating role of self-esteem between bullying and resilience in peruvian adolescents. A sample of 490 high school students from ages 12 to 18 participated in the study ($ME = 14.66$, $DS = 1.29$). Evidence of reliability of the instruments was obtained through the alpha and omega coefficient with acceptable values and the validity based on the internal structure of the construct through confirmatory factor analysis showed adequate adjustment indexes. Self-esteem (EA) was evaluated with the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Resilience (ER) with the Wagnild & Young Resilience Scale and the Bullying (AC) with the Self-Test Cisneros School Bullying Test. The estimation of the mediating effect of self-esteem between bullying and resilience represented 77.4%. The direct effect of Bullying on resilience was statistically not significant ($p = .818$, 22.6%). Estimates of the mediating role of self-esteem show the main incidence on the resilience variable. In conclusion, there is evidence of a predominant force of explanation of self-esteem as a mediating variable

Keywords: adolescents, bullying, mediation, resilience, self-esteem.

Bullying is a global problem that can be observed in any school and is not limited only to private, public, primary or secondary, rural or urban schools. The issue has acquired universal characteristics when use or abuse the internet and its different types of social networks; therefore, it is a negative and harmful behavior that occurs in typically psychosocial contexts Migliaccio & Raskaukas (2015). This behavior is defined as any aggressive behavior exercised on another individual or group of young people without any biological tie, which involves an asymmetry of power and the probability of being constant (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014), usually generates fear, school absenteeism, decrease in academic performance, suicide, attempted suicide and alterations in the structure and dynamics of personality (Brito & Oliveira, 2013). The most affected are students aged 12 to 18 years (U. S, Department of Education, 2015).

School bullying is a specific type of aggression in which certain students frequently, permanently and in the long term assault their peers. This aggressive behavior is intentional about one of his peers who cannot defend himself; therefore, occurs in a context of power imbalance between the two.

This phenomenon is generated by diverse factors, the most outstanding being the school environment, the family and the sociocultural aspects. Smith & Brain, 2000, in Zych, Farrington, Llorent & Ttofi (2017, p.15). The literature has defined different forms of Bullying in which the most frequent aggressive behaviors are verbal and with which one wishes to express force and intention to harm (Migliaccio, & Raskaukas, 2015, p. 24).

Current research focused on the functioning of this problem describes bullying as the dynamic process that takes place between the victim and the perpetrator (Rose, Simpson & Moss, 2015), highlighting the role of the individual in time and context, and in the role that he/she can exercise, being able to become victim-stalker (Gumpel, 2008, Gumpel, Zioni, Koren, & Bekerman, 2014, Thornberg, 2007). This condition will depend on the risk and protection factors provided by the parents, who have a great influence on the formation and targeting of the child's profile (Zhou et al., 2013). The characteristics of the individual and the context could play a mediating role in bullying behavior.

Due to the implications and impact of this behavior, it is important to understand the variables that condition or mediate adolescent behavior and bullying. One of the variables that has demonstrated its mediating role, in turn, protective, is the self-esteem that plays an important role in the social performance of the adolescent (Tsaousis, 2016). Self-esteem plays a fundamental role in confronting aggressive behaviors, since it can reinforce key skills and competencies for coping with this or another similar problem (Tsaousis, 2016). There are studies that highlight an indirect relationship between bullying and low levels of self-esteem (e.g., Rose, Slaten & Preast, 2017).

According to the socio-ecological model, self-esteem as an individual factor is influenced by positive social and environmental constructs, generating in them constant changes according to time and context (Hong & Espelage, 2012; Choi & Park, 2018). It is important to highlight that the self-acceptance and self-value that the student is building during his adolescence are related to another component that provides self-control and the necessary skills to handle aversive events: resilience.

This variable has been defined as the process to face conflicting life events, disturbing and challenging, providing the individual with protection skills (Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990), and Masten (1994) defined resilience as "the interaction between certain characteristics of the individual and the context in which it is a part, the balance between levels of stress and coping strategies, an important development process for future transitions of life "(p 32).

In some contexts, resilience acts as a protective factor in victims of bullying. Individuals who develop such capacity show a persistent, independent personality, of clear aspirations within their lives and with an ability to adapt constantly to any adversity (Wagnild y Young,1993). This author describes resilient people encompassed in 5 fundamental, persistent, independent traits, clear vision of life, ability to adapt and positive attitude in the face of adversity. Therefore, resilience works as a protective factor in those students who are victims of bullying. Although it is true that this variable plays a protective role, very little has been studied with self-esteem and in relation to aggressive external social behavior such as bullying.

González Arratia, Domínguez Espinosa and Valdez Medina (2017) studied the mediating role of self-esteem between negative and positive affect and resilience. By testing a trajectory model through structural equations with the maximum likelihood method, they found moderate relationships between the variables and a significant direct effect between positive affect and resilience, but not for negative affect and an indirect effect. Rodney, Royse, Benitez and Pekmezi (2014) studied the mediating effect of self-efficacy, self-esteem and affect between physical activity and quality of life. In this research it was shown that self-esteem has a significant relationship between physical activity and quality of life, confirming its mediating effect between different variables of the improvement of quality of life and human development.

Sapouna and Wolke (2013), studied the psychological functioning of those students victims of bullying. They study took factors such as: gender, self-esteem, parental relationships, fraternal conflicts, social circle and intimidation indexes, obtaining in males a greater number of victims due to school bullying, but with average and high self-esteem levels compared to women, who reported greater self-esteem and healthy relationships.

Self-esteem studies related to their role as mediators between resilience and bullying are very few and their role is still unclear. The hypotheses range from a real mediating role with inverse effects, so adequate levels of self-esteem and resilience would make school bullying decrease significantly (see proposal of the mediating model, figure 1).

This finding would support many preventive-formative actions in adolescents. Another relevant aspect of the present investigation is the convincing evidence of the psychometric goodness of the research instruments used, based on the evidence of the internal structure of the construct through structural equation procedures.

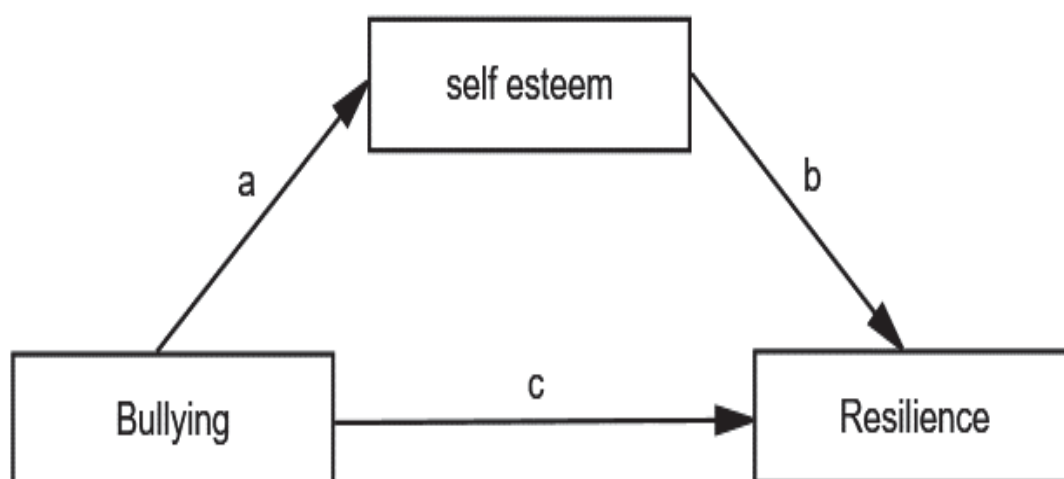


Figura 1. Proposal for a mediating model

Method

Participants

A total of 490 students participated in the study, of which 244 (49%) were female and 246 (51%) male, from state educational institutions aged 12 to 18 years ($ME = 14.66$, $SD = 1.29$). No significant differences were found when considering the analysis according to sex ($z = -.575$, $p = .565$).

Instruments

The autotest Spanish adaptation of Piñuel and Oñate (2005) was used, composed of 50 items, it provides a global harassment index (between 50 and 150 points), with a response range of 1 - Never, 2 - Few times, 3 - Many times. Comprised of 8 dimensions, the scores are attributed directly according to the dimension to be evaluated. In order to obtain an adequate model, 13 items were withdrawn.

Scale of Global Self-esteem - RSS - de Rosenberg (1989). The Spanish adaptation of Baños y Guillén (2000) was used. Composed of 10 items, it provides a general index of self-esteem, with a response range of A - Strongly agree, B - Agree, C - Disagree, D - Strongly disagree.

Scoring from 4 to 1 in the first 5 items (1 to 5) and an inverse score from 1 to 4 in the following 5 items (6 to 10). Two items were withdrawn, for the improvement of adjustment indices. Self-esteem is made up of 3 levels.

Resilience Scale (R.S.) of Wagnild and Young (1993). The Spanish adaptation of Rua y Andreu (2011) was used. Composed of 25 items, it provides a general index of resilience, with a response range of 1 to 3 - Disagree; 4, 5 to 7 - Okay. Consisting of 5 dimensions, the resilience levels are 3, including high, medium and low. In order to obtain optimal results, 5 items were withdrawn.

Procedure

We verified the existence of extreme scores through asymmetry and kurtosis in the range $[-2, 2]$ (Muthén & Kaplan, 1985; Bandalos & Finney, 2010), conveniently with matrixes polychoric (polytomic items in Resilience) or Tetracoustic, (in case of dichotomous items in Bullying and Self-esteem) (Brown, 2006, Bandalos & Finney, 2010, Ferrando and Anguiano-Carrasco, 2010). With respect to the multivariate normality assumptions, it was evaluated with the Mardia coefficient (G2) expecting magnitudes <70 (Rodríguez, & Ruiz, 2008).

In order to obtain the validity based on the internal structure of the constructs, the confirmatory factorial analysis was carried out through the R Studio 3.0.1 program under the following criteria: the method of weighted means of least squares and the adjusted estimate of the variance (WLSMV) because its approximation comprised a multivariate distribution and the data are ordinal (Gana & Broc, 2019; Beauducel & Herzberg, 2006); adjustment rates such as the SRMR ($\leq .05$), RMSEA ($\leq .05$), CFI ($\geq .95$), and the global ratio $\chi^2 / gl < 2$ (Hu & Bentler, 1999). The evidences of the reliability of the instruments were obtained through the internal consistency method with the coefficients α and $\omega \geq .70$.

Then, the variable self-esteem as mediator were estimated (Baron & Kenny 1986) between Bullying and Resilience, using the program Jamovi 0.9.5.12, under the following criteria: the direct and indirect effect is verified as significant ($p \leq .05$). Likewise, to be considered a mediator in a partial category, the direct and indirect effect are considered significant ($p \leq .05$), and for a total category mediation, the indirect effect is considered non-significant ($p \geq .05$) (Ato & Vallejo, 2015).

The research project was evaluated by the Ethics Commission of the School of Psychology. Before applying the instruments, permission was first obtained from the directors of the educational institutions that were part of the study sample. The consent and informed consent of the parents and students was also obtained. The participants were explained the implications of the participation of the study, which despite their voluntary acceptance could desist from continuing if some procedure affected their sensitivity. There was no rejection of participation or any discomfort during the application of the research instruments.

Results

Description of extreme scores

The instruments, Autotest Cisneros de Escobar Escolar (AC), Rosenberg Self-Esteem Scale (EA) and Resilience Scale of Wagnild and Young (ER), presented values of asymmetry and kurtosis within the expected range $[-2, 2]$ (Muthén & Kaplan, 1985, 1992; Bandalos & Finney, 2010). Regarding compliance with the multivariate normality assumption, the Mardia coefficient > 70 was obtained ($[G2 = 103.39, p < .00]$, Mardia, 1970).

Internal structure of the instruments

For the three instruments, global adjustment indices of $X^2 / gl \leq 5$ (Table 1) were obtained, being considered adequate; likewise, the comparative adjustment index $CFI \geq .90$, $SRMR \leq .08$ and $RMSEA \leq .08$ (Hu & Bentler, 1999) obtained acceptable adjustment indices.

Regarding the scale of school bullying (EA) it was necessary to specify the model until the most appropriate adjustment was obtained, removing a total of 13 items, because the factorial loads were below the required $\lambda < .30$; Also, in the scale of self-esteem (EA) two items had to be removed, which improved the adjustment indexes (eg, $CFI_{(10items)} = .908$, $CFI_{(8items)} = .928$) and finally the scale of Resilience (ER) has also been re-specified by removing five items and with optimal results (eg, $CFI_{(10items)} = .658$, $CFI_{(8items)} = .953$). These results allowed confirming evidence of validity based on the internal structure of the instruments.

Table 1

Index of adjustment of the internal structure of the study variables AC, EA y ER (n=490)

	X^2	gl	Chi/gl	CFI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA
AC - M1	1835.832	1006	1.82	.763	.071	.061	[.056, .065]
M2	1153.470	712	1.62	.854	.062	.051	[.046, .056]
M3	1114.587	710	1.57	.867	.062	.049	[.043, .054]
M4	852.711	604	1.41	.908	.057	.042	[.035, .048]
EA - M1	822.450	242	3.39	.908	.083	.070	[.065, .075]
M2	552.998	160	3.45	.928	.078	.071	[.064, .077]
ER - M1	194.439	34	5.79	.658	.088	.098	[.085, .011]
M2	29.223	12	2.43	.953	.040	.060	[.032, .088]

Note: X^2 : Chi square, gl: degrees of freedom; X^2 / gl : chi square ratio / degrees of freedom, CFI: comparative adjustment index, TLI: Tucker Lewis index, SRMR: residual root standardized quadratic mean, RMSEA: mean square error of approximation.

Evidence of reliability by the internal consistency method the reliability of the ER and CA scales through the alpha and Omega coefficient, acceptable values were obtained: ER ($\alpha = .66$, $\omega = .66$) and CA ($\alpha = .87$, $\omega = .88$), except for the ER that are below the value (α and $\omega \leq .70$); However, these results, although they are slightly below the established value as a criterion, allow to accept the reliability of the instrument.

Estimation of mediation

According to the criteria established for the mediating role (see table 2, figure 2), it was evidenced that the indirect estimate $E_t(a \times b) = -.081$, which is equivalent to 77.4% ($[p < .05]$, statistically significant) of mediation between the relationship of school harassment and resilience. For its part, the direct estimate $E_t(c) = -.023$ ($[p > .05]$, $p = .818$ not statistically significant), equivalent to 22.6% of direct effect and; finally, with a total estimate of $E_t(c + a \times b) = -.104$ evidencing 100% effect ($[p > .05]$, not statistically significant).

Table 2
Mediation estimates

Effect			E_t	E	β	DE	RC	p	% M
Indirect			$a \times b$	-.081	-	.028	-2.871	.004	77.4
Direct			c	-.023	-	.102	-.23	.818	22.6
Total			$c + a \times b$	-.104	-	.104	-1.006	.314	100
Bullying	→	Self-esteem	a	-.091	-.16	.026	-3.477	< .001	-
Self-esteem	→	Resilience	b	.889	.23	.174	5.086	< .001	-
Bullying	→	Resilience	c	-.023	-.02	.102	-.23	.818	-

Note. E_t : label, E: non-standardized estimates, β : standardized estimates, DE: standard deviation of non-standardized estimates, RC: critical ratio, p : statistical significance, % M: mediating percentage.

Estimation of direct effects

With respect to the direct effect of school bullying on resilience (see figure 1 and table 2), the standardized and inverse value of $\beta = -.02$ was verified with significance level $p > .05$ ($p = .818$), apparently the levels of bullying would not be generating a direct effect on resilience; likewise, the direct effect of the variable self-esteem on resilience with value $\beta = .23$ was verified, this value would be indicating acceptable statistical significance with $p < .001$; therefore, self-esteem directly influences resilience levels. The inverse effect of the bullying variable on self-esteem was also confirmed ($\beta = -.16$; $p < 0.05$).

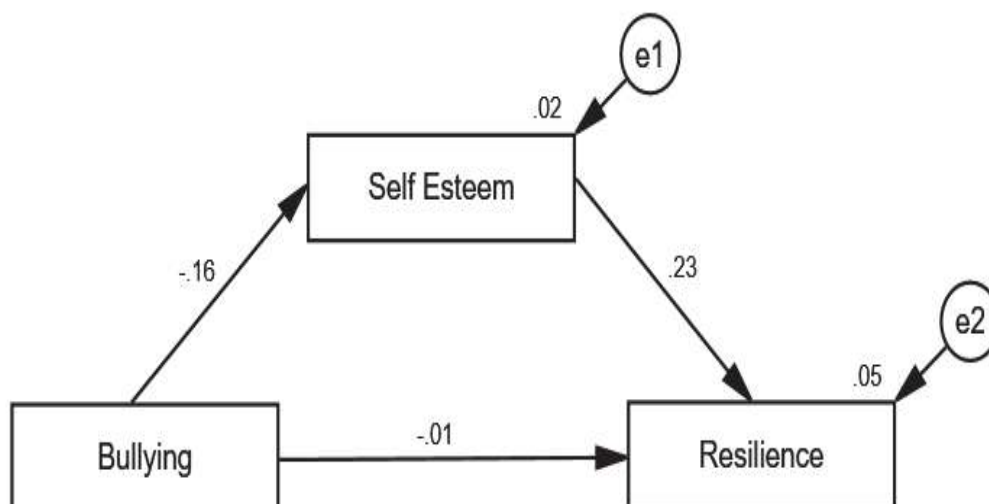


Figura 2. Structural model of the study variables

Discussion

The objective of the present study was to expose the mediating effects of self-esteem between bullying and resilience in a sample of Peruvian adolescents. The results show that bullying generates an indirect effect on resilience, while self-esteem gains greater notoriety as a mediator.

In relation to the objective outlined, the results refer that there is an effect of school bullying indirectly towards resilience. These results were similar to those proposed by Moore and Woodcock (2017), those who manifest that those individuals who are deficient in developing such capacity tend to exhibit intimidating behaviors, as well as those who show poorer levels of resilience, tend to be victims of intimidation. The effect would be that those students with low levels of resilience could not use it to confront a conflictive situation, affecting their behavior, socio-emotional development, adjustment and personality. Sapouna and Wolke (2013), mention that in order to not become a victim to processes of intimidation is necessary to have internal factors such as self-esteem and internal control, which would play a protective and mediating role. Sapouna and Wolke (2013), mention that in order not to fall into intimidation victimization processes, it is necessary to have internal factors such as self-esteem and internal control, which would play a protective and mediating role.

Such factors would be installed in family dynamics and would be related to the development of psychosocial skills in adolescents as a strategy of their own emotional and behavioral adjustment (Luthar & Zigler, 1991). Coopersmith (1967) stated that self-esteem is based on the evaluation that the individual makes and maintains commonly in reference as well, expressing an attitude of approval or disapproval. It is in this latter consequence that bullying directly influences the individual's own image, affecting their own perception, generating internal conflicts in the victim and as a consequence, decreasing their self-esteem according to the degree of conflict.

The present study shows that the effect of bullying on self-esteem is indirect in the study sample. These results are similar to the findings found in the research conducted by Pajuelo (2017), who states that the greater the bullying, the lower the self-esteem in adolescents. Also the results suggest that self-esteem plays a fundamental mediating role, reinforcing in turn the role of resilience (Tsaousis, 2016), the results also approximate those found by González Arratia et. al. (2017), who demonstrated the mediating role of self-esteem, negative affect and resilience, then two factors that interrelate and reinforce each other; if these conditions were not related, we would have victimization behaviors with greater impact on the emotional behavior of the subjects. It has been verified that self-esteem fulfills the mediating role and with levels of acceptable statistical significance between bullying and resilience in the study sample.

In the present study, the psychometric benefits of the research instruments used have been verified, with adequate global adjustments, but in the three instruments evaluated some items had to be removed in order to adapt the model (Hu & Bentler, 1999). These findings would indicate that the final items of each of the instruments would need more verifications to apply instruments with greater adjustment power and psychometric goodness.

The limitations of the research are that it is a cross-sectional study, the sample was collected in a single moment, postponing the discussion of the effects and its direction through longitudinal investigations. On the other hand, sampling is intentional, not probabilistic; therefore, generalizations should be taken with caution.

Among the future lines of research, it can be suggested to carry out inquiries in relation to the different types of bullying expression and its influence on resilience and self-esteem, as well as carry out follow-up studies of both variables. It is also important try to appreciate the role of other variables that can play an important role between bullying and resilience: social skills, social support, sociodemographic factors, self-control, coping styles, emotional intelligence, type of personality. Finally, recommend that a selected sample be used with random sampling criteria.

Declaration of conflict of interest

The authors declare that there are no potential conflicts in relation to the investigation, authorship, co-authorship or publication of this article.

References

- Ato, M. & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: Pirámide
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Routledge: New York.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Beaducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13, 186-203. doi: 10.1207/s15328007sem1302_2
- Brito, C. y Oliveira, M. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. Publicado el 9 de septiembre del 2013. Recuperado de http://www.scielo.br/jped/v89n6/en_v89n6a14.pdf
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Coopersmith, A. (1967). 'Erythrocyte age:density:volume relationships in normoblastic and non-normoblastic erythropoiesis.' Ph.D. thesis, University of Rochester School of Medicine and Dentistry, Rochester, New York.

- Choi, B., & Park, S. (2018). Who becomes a bullying perpetrator after the experience of bullying victimization? the moderating role of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2414-2423. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-018-0913-7>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Gana, K. & Broc, G. (2019). *Structural Equation Modeling with Lavaan*. New York: Wiley
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*, Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- González Arratia López Fuentes, N. I., A., Domínguez Espinosa, A. C., & Valdez Medina, J. C. (2017). Autoestima como mediador entre afecto positivo-negativo y resiliencia en una muestra de niños mexicanos. *Acta Universitaria*, 27(1), 88-94. doi: 10.15174/au.2017.1140
- Gumpel, T. P. (2008). Behavioral disorders in the school: Participant roles and sub-roles in three types of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 145–162.
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive behavior*, 40(3), 214-228
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressive and Violent Behavior*, 17, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Mardia, K.V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519–530.

- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: challenges and prospects* (pp.3-25). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Migliaccio, T., & Raskaukas (2015). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. USA: Ashgate Publishing Company
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22028>
- Muthén, B. y Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. Recuperado de: <http://www.statmodel.com>
- Pajuelo, J. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del Distrito de Nuevo Chimbote (Tesis Licenciatura, Universidad César Vallejo, Perú). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/407>
- Piñuel & Oñate, (2005) Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. Eso y Bachiller. España. IEDD
- Richardson, G.E., Neiger, B.I., Jensen, S., & Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Rodney, J., Royse, K.; Benitez, T.; Pekmezi, D. (2014). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Qual Life Res.*, 23(2): 659-667. Doi: 10.1007/s11136-013-0492-8.
- Rodríguez, M., & Ruiz, M. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29(2), 205-227.
- Rose, C. A., Slaten, C. D., & Preast, J. L. (2017). Bully perpetration and self-esteem: Examining the relation over time. *Behavioral Disorders*, 42(4), 159-169. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0198742917715733>
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Moss, A. (2015). The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52, 515–531. doi:10.1002/pits.21840.
- Rua, M. y Andreu, J. (2011). Validación psicométrica de la escala de resiliencia (RS) en una muestra de adolescentes portugueses. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, (11), 51-65, Recuperado de <https://www.masterforense.com>

- Sapouna, M. y Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. Publicado en junio del 2013. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/243965431_Resilience_to_bullying_victimization_The_role_of_individual_family_and_peer_characteristics?_sg=tjF0no5-qZAGkxspM-G86b5DppVIRaMJK9gJ0ugu8NzAfYHCufW9dcgif5IGJGknKEIBqT1db5NXZ0
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, (10), 1, 5-28.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bully perpetration and peer victimization among school children and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199. doi:10.1016/j.avb.2016.09.005
- U.S. Department of Education. (2015). *Student reports of bullying and cyber-bullying: Results from the 2013 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Wagnild, G.M. y Young (2009). A review of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113. Doi: 10.1891/1061-3749.17.105.
- Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165-178.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, 34, 630–647.
- Zych, I., Farrington, D., Llorent, V., & Ttofi, M. (2017). *Protecting Children against bullying and its consequences*. USA: Springer. Doi: 10.1007/978-3-191-53028-4

“Regulación Emocional, Atención Plena y Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios de Primer Año”

“Emotional Regulation, Mindfulness and Psychological Well-being in University Students Grading 1st Year”

Investigadores: Pedro Bolgeri Escorza, Fabiana Rojas Duarte, María José Pastén, Katterine Vega Vega, Marcela San Martín Henríquez
Universidad del Bío Bío, Chile-Universidad de La Serena, Chile

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 22/06/2019

Aceptado: 16/03/2020

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito caracterizar una muestra de estudiantes de primer año de la Universidad de La Serena según las variables psicológicas de regulación emocional, atención plena y bienestar psicológico. La muestra estuvo compuesta por 314 participantes, seleccionados a través un muestreo intencionado a quienes se les aplicó las escalas Desregulación Emocional, Bienestar Psicológico de Ryff y las Cinco Facetas del Mindfulness (versiones adaptadas a población universitaria chilena). Los resultados muestran que existen diferencias según establecimiento de procedencia, expectativas de éxito y prácticas meditativas. Además, un 17% de los estudiantes se encuentra en riesgo a nivel psicológico. Finalmente, las correlaciones entre las variables estudiadas fueron significativas y con una fuerza moderada-fuerte.

Palabras clave: Regulación emocional, Atención Plena, Bienestar Psicológico, Estudiantes Universitarios.

Abstract

The purpose of this research was to characterize a sample of students grading their first year of the University of La Serena according to the psychological variables of emotional regulation, psychological well-being and mindfulness in university students grading their first year. The sample is composed by 314 participants, selected for convenience sampling and were applied the scales Desregulation Emotional, Psychological Well-being of Ryff and Five Facets of Mindfulness (versions adapted to Chile).

¹Correspondencia remitir a: Fabiana Rojas Duarte fabiana.rojas.duarte@gmail.com

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica” de Asunción-Paraguay.

The results show that there are differences according to school of origin, expectations of success and meditative practices. Besides, 17% of students are at risk at the psychological level. Finally, the correlations between the variables studied were significant (medium-strong correlations).

Keywords: Emotional Regulation, Mindfulness, Psychological Well-Being, University Students

La transición que experimenta un estudiante proveniente de enseñanza media hacia la educación superior, lo enfrenta a desafíos a los cuales no estaba acostumbrado, como mayores exigencias académicas, la percepción de falta de tiempo para cumplir con las mismas e igualmente, la pérdida de ciertos privilegios propios de la educación secundaria, como el trato de sus profesores o el seguimiento de sus padres a través de reuniones mensuales (López, Vivanco & Mandiola, 2006). Estos factores provocan con frecuencia, un incremento de los niveles de ansiedad y estrés, principalmente al inicio de una carrera universitaria, pudiendo conducir al estudiante a dificultades en la concentración, fatiga e incluso trastornos alimentarios (Rodríguez, Negrón, Maldonado, Quiñones y Toledo, 2015).

Dentro de la realidad chilena existen datos que dan cuenta de un porcentaje significativo de estudiantes que acuden al servicio de salud de sus instituciones por motivos de salud mental. El Servicio Médico y Dental de la Universidad de Chile recopiló 6,726 consultas que fueron de salud mental, donde los problemas más frecuentes fueron: el uso de sustancias, los intentos de suicidio y los trastornos alimentarios. Cabe mencionar, además, que entre los factores que los estudiantes consideran como principales causantes de sus problemas, estarían la carga académica (90,6%) y las evaluaciones (64,4%), además de percibir poca preocupación de parte de las autoridades y docentes sobre la salud mental de los mismos estudiantes (Aceituno et al., 2017).

Para el universitario es relevante poseer habilidades de regulación emocional (RE), que son una destreza fundamental para asegurar la adaptación a esta nueva etapa, así como para mantener un adecuado nivel de bienestar psicológico (BP), por lo tanto, conocer aquellos factores que promueven el bienestar psicológico en los/as estudiantes universitarios, permitiría desarrollar estrategias de intervención más efectivas (Rodríguez et al., 2015).

Una variable que incide directamente en la capacidad de regulación emocional, así como también en el bienestar psicológico, es la habilidad de dirigir la atención al momento presente, proceso psicológico denominado *atención plena* (AP) que conduce a una mejor regulación y a menores niveles de estrés y ansiedad en estudiantes, lo que recalca la importancia de incluir prácticas meditativas en los planes de estudio educacionales, específicamente en la universidad (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina , 2016).

Por tanto, es necesario identificar los recursos psicológicos propios con los que cuentan los estudiantes al ingresar a la universidad, ya que, al desconocer tales condiciones se dificulta la posibilidad de instalar dispositivos institucionales para intervenir y apoyar su desarrollo académico.

Estado del conocimiento

Regulación Emocional

La regulación emocional como destreza consiste en la conciencia, comprensión y aceptación de las emociones como también en la capacidad de utilizar estrategias apropiadas a la situación para modular las respuestas emocionales, con el objetivo de adaptarse a su entorno. La ausencia relativa de todas o algunas de estas habilidades indicaría la presencia de dificultades en la regulación emocional, como también podría indicar niveles de psicopatologías altos independiente del criterio diagnóstico en el que se enmarque el síntoma (Silva, 2005; Gross & Thompson, 2006).

En un estudio realizado por Ruiz y colaboradores (2012) se estableció la relación entre las dificultades de la regulación emocional con respecto a los estilos de personalidad en sujetos de 18 a 60 años de edad, mayoritariamente estudiantes universitarios (54%). Los resultados indican que, respecto a la subescala de confusión, rechazo y descontrol emocional, se obtuvieron correlaciones positivas con los estilos límite, depresivo, dependiente, evitativo, autodestructivo, sádico, paranoide, pasivo-agresivo, esquizotípico, antisocial y esquizoide de la personalidad.

Por otra parte, una investigación que estudia la relación entre calidad de vida y las dificultades en la regulación de las emociones (Urzúa et. al, 2016), mediante los cuestionarios WHO-QOL-BREF, para medir calidad de vida y DERS para medir desregulación emocional, en una muestra de 1190 participantes con edades entre 18 y 65 años. La calidad de vida se relaciona inversamente con la desregulación emocional, de manera que la desatención y la confusión emocional afectan tanto a la calidad de vida en general, como a todos sus dominios (físico, social y psicológico).

Los autores, sugieren la incorporación de objetivos de trabajo orientados a las emociones y a las dificultades en la regulación de estos mismos, destacando el desarrollo de psicoterapias y de intervenciones psicológicas en todos los rangos etáreos, principalmente en el grupo más joven (18 a 25 años) que son los que mayormente puntuaron en DERS, disminuyendo significativamente en WHO-QOL-BREF.

Atención Plena

La atención plena o *mindfulness* (en inglés) puede abordarse desde dos aristas, por un lado, la práctica de atención plena, que puede potenciarse mediante el ejercicio permanente, y, por otra parte, como una predisposición innata y natural del ser humano a ser consciente. Miró (2006) se refiere al *mindfulness* como una capacidad inherente a la consciencia del ser humano, que facilita la atención a los fenómenos que se vivencian en cada momento del presente, asumiéndolos tal y como se presentan en la conciencia, sin hacer juicio de ellos. Éste, además, conlleva beneficios en la salud emocional y física, correlacionando positivamente con sentimientos como optimismo, empatía y autonomía, y negativamente con estados depresivos, ansiosos y desregulación emocional (Bodenlos, Wells, Noonan & Mayroshn, 2015; Kaplan et al., 2015). Mientras que, la práctica intencionada de *mindfulness* ha demostrado reducir el cansancio emocional, fomentar el aprendizaje de técnicas efectivas de manejo del estrés, facilitando un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los grados educativos (Leland, 2015).

Hay estudios que demuestran la efectividad de la utilización de programas de *mindfulness* para promover la salud y el bienestar en estudiantes universitarios, aumentando la satisfacción de vida y disminuyendo síntomas depresivos y ansiosos aún en períodos de alto estrés como en tiempos de exámenes (Dvorakova et al., 2017; Cuevas, Díaz, Delgado y Vélez, 2017).

Bienestar Psicológico

Ryff (1989) entiende el bienestar psicológico como el resultado de una valoración por parte de la persona con respecto a cómo ha vivido, orientado al desarrollo psicológico óptimo que persigue el desarrollo, crecimiento y el funcionamiento positivo de la persona.

Una investigación realizada en España por Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) analizó el bienestar psicológico de estudiantes universitarios considerando su relación con obstáculos, facilitadores y rendimiento académico. Mostró como principales resultados que aquellos estudiantes que perciben mayores obstáculos en el proceso de estudio se sienten más agotados, menos eficientes, menos comprometidos y menos felices, mientras que, a mayor percepción de facilitadores en el estudio, se producen mayores niveles de autoeficacia, felicidad, compromiso, satisfacción y menor tendencia a abandonar los estudios.

Mientras que la investigación realizada por Barra, Soto y Schmidt (2013) tuvo como objetivo examinar la relación entre las dimensiones de bienestar psicológico y las dimensiones del Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, obteniendo como resultado que el bienestar psicológico se relaciona de manera inversa con el factor de neuroticismo.

Esta investigación de tipo descriptivo-correlacional tuvo como propósito caracterizar a una muestra de estudiantes universitarios que cursan su primer año de la Universidad de La Serena según las variables psicológicas de regulación emocional (RE), atención plena (AP) y bienestar psicológico (BP). En cuanto a los objetivos de este estudio, en primer lugar, se refieren a determinar las diferencias significativas entre la información sociodemográfica y las variables del estudio, seguido de la descripción del desempeño de los estudiantes y finalmente, conocer las relaciones entre las variables.

Las hipótesis que guían la investigación es que efectivamente existe relación entre AP y BP en estudiantes de educación superior y que esta sería de tipo positiva. Y como segunda hipótesis, que existe relación entre AP, RE y BP, la cual sería negativa entre AP y BP con respecto a RE.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 314 participantes, 171 mujeres (54,5%) y 143 hombres (45,5%) y con una edad que varió entre los 17 y 34 años ($M=19,3$ y $DS=2,5$). Respecto al tipo de establecimiento de procedencia, el 69.7 % viene de establecimientos particulares subvencionados, un 25.2% de establecimientos municipales y finalmente, un 5,1% proviene de una institución de tipo particular-privada. En la variable expectativas de éxito de los estudiantes, la mayoría espera terminar la carrera en un tiempo normal y sin retrasos (61,8%), mientras que el 2,2% menciona la posibilidad de realizar abandono de la carrera ya sea a corto o largo plazo. Finalmente, en lo que respecta a la realización de prácticas meditativas, un 22% realiza este tipo de prácticas.

Instrumentos

En la investigación se utilizaron tres instrumentos de tipo escalar: La Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en su adaptación chilena de Guzmán-González y colaboradores (2014), corresponde a un cuestionario de auto-reporte que permite medir dificultades en la regulación emocional clínicamente relevantes. Es de tipo Likert y se compone de 25 ítems con cinco opciones de respuestas que van desde *casi nunca* a *casi siempre* y que son parte de cinco subescalas: descontrol emocional (dificultades para mantener el control del comportamiento cuando se experimentan emociones negativas) ($\alpha=.88$); interferencia cotidiana (dificultades para concentrarse y cumplir tareas cuando se experimentan emociones negativas) ($\alpha=.89$); desatención emocional (dificultades para atender y tener conocimiento de las emociones) ($\alpha=.74$); confusión emocional (dificultad para conocer y tener claridad respecto de las emociones que se están experimentando) ($\alpha=.71$); y rechazo emocional (reacciones de no aceptación del propio estrés) ($\alpha=.88$). Cabe mencionar que, a mayor puntuación, mayores niveles de desregulación emocional.

El Cuestionario de las Cinco Facetas del Mindfulness (FFMQ) en su versión chilena de Schmidt y Vinet (2015) , es de tipo Likert y cuenta con 39 ítems y cinco opciones de respuesta que van desde *nunca o muy raramente es verdad* a *muy a menudo o siempre es verdad*, que miden la tendencia general a proceder con atención plena a partir de cinco habilidades: observación (darse cuenta o asistir a experiencias internas y externas, tales como sensaciones, cogniciones, emociones, sonidos y olores) ($\alpha = .73$) ; descripción (etiquetar experiencias internas con las palabras) ($\alpha = .78$); actuar con conciencia (asistir a las propias actividades del momento y puede ser contrastado con comportarse mecánicamente mientras la atención se centra en otro lugar) ($\alpha = .84$); ausencia de juicio (adoptar una postura no evaluativa hacia pensamientos y sentimientos) ($\alpha = .86$); y finalmente, ausencia de reactividad (tendencia de permitir que los pensamientos y sentimientos fluyan, sin quedar atrapados o dejarse llevar por ellos) ($\alpha = .62$). Se destaca que, a mayor puntuación en el instrumento, mayor sería la tendencia de sujeto a proceder con atención plena.

Finalmente, la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (BPR) validada por Véliz (2012) para la población universitaria chilena, es una escala de tipo Likert que cuenta con 39 ítems. Cuenta con seis opciones de respuesta que van desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*, enmarcados dentro de seis factores: autoaceptación (las personas intentan sentirse bien consigo mismas, incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones) ($\alpha = .78$); relaciones positivas (capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas) ($\alpha = .75$); autonomía (capacidad de sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales, asentando las propias convicciones, independencia y autoridad personal) ($\alpha = .67$); dominio del entorno (habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias) ($\alpha = .59$); crecimiento personal (empeño por desarrollar potencialidad, seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades) ($\alpha = .63$); propósito de vida (necesidad de las personas de marcarse metas y objetivos que permita dotar su vida de cierto sentido) ($\alpha = .78$). Una mayor puntuación en el instrumento alude a un mayor bienestar psicológico.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó de manera presencial a 314 estudiantes voluntarios seleccionados mediante un muestreo intencionado, pertenecientes a su primer año de estudio en diversas carreras de la Universidad de La Serena, los cuales fueron informados sobre los objetivos y alcances de la investigación. Se solicitó el consentimiento informado y datos sociodemográficos sobre: sexo, edad, carrera, expectativas de éxito, realización de prácticas meditativas. Se cauteló que la información fuera tratada en forma anónima de manera que los protocolos de respuestas de los instrumentos aplicados, no contemplaron ninguna forma de identificación de los participantes, siguiendo los resguardos bioéticos de la investigación científica de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

Se realizó un análisis preliminar de las variables para verificar el supuesto de normalidad y resultó que solamente la variable de desregulación emocional no se distribuyó normalmente de acuerdo a los criterios de la prueba de bondad de ajuste K-S (Romero-Saldaña, 2016) y se utilizó la prueba de Rho de Spearman (ρ) para evaluar correlaciones entre las variables estudiadas, utilizando los criterios de correlación sugeridos por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009). También se realizó la prueba ANOVA para establecer relaciones entre variables nominales y escalares y post-hoc de Tukey para establecer las diferencias de los distintos grupos estudiados.

Resultados

El primer objetivo de este trabajo fue determinar si hay diferencias en los resultados de las variables estudiadas y la información sociodemográfica de los estudiantes. Los resultados fueron los siguientes:

Establecimiento de procedencia

Tal y como se puede ver en la tabla 1, en BPR hay diferencias significativas entre colegios particulares subvencionados y privados ($p < .02$). En la escala FFMQ hay diferencias significativas entre colegios particular subvencionados y privados también ($p < .001$) y además los colegios privados con los municipales ($p < .001$).

Tabla 1.

<i>Significancia del tipo de establecimiento con respecto a la escala BPR y FFMQ</i>				
Variable	Categoría	Media		Sig.
Total BPR	Particular Subvencionado	167,38	Municipal	0,76
			Privado	0,02
	Privado	183,69	Municipal	0,08
			Particular Subvencionado	0,02
Total FFMQ	Municipal	125,10	Particular Subvencionado	0,99
			Privado	0,00
	Particular Subvencionado	125,18	Municipal	0,99
			Privado	0,00
	Privado	139,63	Municipal	0,00
			Particular subvencionado	0,00

BPR: Bienestar psicológico de Ryff FFMQ: Cuestionario de las cinco facetas del mindfulness

Cabe mencionar que no se observaron diferencias significativas en la escala DERS-E según el tipo de establecimiento del que provienen los estudiantes.

Expectativas de éxito

Con respecto a las expectativas de éxito en la escala DERS-E hay diferencias entre aquellos que creen que terminarán su carrera en tiempo normal y aquellos que podrían abandonar la carrera ($p < .02$). En BPR hay diferencia entre aquellos que piensan terminar su carrera en tiempo normal con respecto a algún retraso ($p < .06$) y aquellos que podrían abandonar su carrera ($p < .02$). Finalmente, en FFMQ hay diferencias entre el término de la carrera en tiempo normal con respecto a aquellos que creen que podrían tener algún retraso ($p < .06$). Para mayor información véase la tabla 2.

Tabla 2.

Significancia de las expectativas de éxito en las carreras según las escalas

Variable	Categoría	Media	Categoría	Media	Sig.
Total DERS-E	Normal	2,07	Abandono	2,69	0,02
Total BPR	Normal	172,53	Retraso	163,79	0,00
			Abandono	141,57	0,00
	Retraso	163,79	Abandono	141,57	0,04
Total FFMQ	Normal	128,13	Retraso	122,89	0,00

DERS-E: Escala de desregulación emocional BPR: Bienestar psicológico de Ryff
 FFMQ: Cuestionario de las cinco facetas del mindfulness

Prácticas meditativas

De acuerdo a la tabla 3, existen diferencias significativas entre quienes realizan alguna práctica meditativa en relación a la escala DERS-E en comparación con los que no ($p < .04$).

Tabla 3.

Significancia de la realización de prácticas meditativas según la escala DERS-E

Variable	GL	F	Sig.
Total DERS-E	1	4,25	0,04
Total	314		

DERS-E: Escala de desregulación emocional

En lo que respecta a las subescalas de FFMQ, se observan diferencias de medias entre aquellos que realizan prácticas meditativas y aquellos que no, en donde aquellos que realizan prácticas meditativas puntúan más alto en BPR y FFMQ, mientras que en lo que respecta a DERS-E, puntúan más bajo.

El segundo objetivo fue conocer el desempeño de estudiantes que ingresan a primer año de la universidad con respecto a las variables psicológicas estudiadas y los resultados fueron los siguientes:

De acuerdo a las puntuaciones de cada instrumento se puede observar que existe un 16,6% de estudiantes que poseen un puntaje alto en DERS-E, en BPR se puede observar que un 14,3% puntúan bajo y en FFMQ se observa que los estudiantes que obtuvieron un puntaje bajo corresponden a un 14% (Véase Tabla 4).

Tabla 4.

Categorías de acuerdo a los puntajes obtenidos según instrumentos

Variable	Categoría	N	Porcentaje
DERS-E	Bajo	36	11,5
	Medio	226	72
	Alto	52	16,6
BPR	Bajo	45	14,3
	Medio	217	69,1
	Alto	52	16,6
FFMQ	Bajo	44	14
	Medio	214	68,2
	Alto	56	17,8

DERS-E: Escala de desregulación emocional BPR: Bienestar psicológico de Ryff
FFMQ: Cuestionario de las cinco facetas del mindfulness

Finalmente, el tercer objetivo fue conocer las posibles relaciones entre regulación emocional, atención plena y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios (Véase tabla 5).

Tabla 5.

*Correlaciones de Spearman (*PP*) y descriptivos por escalas del estudio*

	Total BPR	Total FFMQ	Total DERS-E	Edad
Total BPR	1,00	0,55**	-0,55**	0,01
Total FFMQ		1,00	-0,56**	0,16**
Total DERS-E			1,00	-0,15**
Edad				1,00
	168,70	125,90		
Media			2,12	
DS	24,10	15,30	0,61	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Entre las escalas BPR y FFMQ se observa una correlación positiva, significativa y de fuerza moderada-fuerte ($r = .55$, $p < .01$). Las relaciones entre BPR y FFMQ con respecto a DERS-E son correlaciones negativas, significativas y de fuerza moderada-fuerte ($r = -.55$, $p < .01$ y $r = -.56$, $p < .01$ respectivamente).

Discusión y Conclusiones

El propósito del estudio fue caracterizar a una muestra de estudiantes que cursan su primer año de universidad según las variables psicológicas de regulación emocional, atención plena y bienestar psicológico, a su vez determinar diferencias entre los datos sociodemográficos y las variables ya mencionadas, describir el desempeño de los estudiantes según los resultados de los instrumentos y finalmente establecer si existe correlación entre el bienestar psicológico, atención plena y regulación emocional.

Cabe mencionar que hay 52 estudiantes de la muestra que puntuaron alto en el instrumento DERS-E, pudiendo indicar que alguno de ellos podría presentar dificultades en su adaptación, que cuente con antecedentes de salud mental o que esté en vías de generar algún trastorno. La relevancia de la información anterior recae en hallazgos de otros estudios como el de Baader et al., (2014) que encontró en una muestra de estudiantes una alta prevalencia de trastornos mentales no psicóticos, de los cuales, un 27% con depresión, un 5,3% tiene riesgo a cometer suicidio, un 24,2% presenta consumo problemático de alcohol y un 15,3% tendría algún tipo de trastorno en la alimentación. Los resultados alertan que, dentro de la población encuestada existe un 17% de estudiantes que podrían estar en riesgo de presentar algún trastorno mental. Por tanto, se debe emprender en nuevas modalidades de enseñanza en espacios que formen en prácticas meditativas, ya que, como se ha demostrado, en el caso de la práctica de *mindfulness* proporciona diversos beneficios a la vida del estudiante (Bodenlos, Wells, Noonan & Mayroshn, 2015; Kaplan et al., 2015; Dvorakova et al., 2017; Cuevas, Díaz, Delgado y Vélez, 2017), tales como, la disminución de los síntomas depresivos, el actuar con menos errores y desenvolverse mejor con el medio social, acciones que se relaciona directamente con el bienestar emocional. Asimismo, la práctica prolongada de atención plena, puede significar una disminución en los estados emocionales negativos y facilitar un mejor ajuste social entre los adolescentes (Bodenlos, Wells, Noonan & Mayroshn, 2015).

Finalmente, se puede mencionar que bienestar psicológico y atención plena correlacionan positivamente, mientras que, con respecto a la desregulación emocional, ambas correlaciones son negativas, lo cual, se corresponde con las hipótesis planteadas al comienzo. Esto, se confirma además por investigaciones en donde existe una disminución en los niveles de malestar psicológico y un aumento en los niveles de bienestar en estudiantes universitarios que practican mindfulness, estableciéndose una relación positiva entre mindfulness y regulación emocional (Viciano et al., 2018).

Es necesario estudiar otros factores que pudieran estar relacionados con la desregulación emocional, tomando en consideración las prácticas meditativas como una opción para generar una mayor eficacia en los programas o mallas curriculares de las instituciones educativas que buscan el bienestar de sus estudiantes, para que así el período universitario sea más provechoso, considerando además, que la adquisición y el desarrollo de la práctica de la atención plena se asocia con disminuciones en la angustia emocional, y aumentos de estados más positivos (Viciano et al., 2018).

Por otra parte, será importante enfocarse en aquellos aspectos que complican en mayor medida a los estudiantes y a partir de ello, generar estrategias para la regulación emocional mediante la implementación de talleres o cursos e integrarlos al currículum universitario, esto con el propósito de aumentar la motivación intrínseca del estudiantado, así como el promover su desarrollo personal y social. En relación a lo anterior, será relevante generar un cambio en la cultura universitaria, ya que mientras ésta se encuentre basada en la competitividad y en métodos rígidos de enseñanza y evaluación, los niveles de bienestar de sus estudiantes permanecerán sin cambios significativos (Lindsay et al., 2015).

Dentro de las limitaciones se puede mencionar la subjetividad utilizada con respecto a las prácticas meditativas, en las cuales no se especifican qué tipos de actividades se pueden considerar o no como tal, así como tampoco se considera la frecuencia de las mismas. Otra limitación, fue la aplicación de instrumentos antes y después de movilizaciones estudiantiles que tuvieron cabida durante el año 2018, pudiendo interferir en las respuestas de aquellos que respondieron los instrumentos post movilizaciones.

En conclusión, este estudio muestra que los estudiantes no llegan en igualdad de condiciones psicológicas al momento de ingresar a la educación superior, evidenciado en el 17% de estudiantes con puntuaciones que podrían indicar algún riesgo asociado a su salud mental.

Dicho lo anterior y a partir de la información recogida, se sugiere comenzar con el diseño de nuevos dispositivos institucionales que estén dirigidos a la salud mental de sus estudiantes. En primera instancia, ampliar la base teórica de las variables estudiadas a otras poblaciones, tales como, la población escolar y el tránsito que realizan durante su vida académica (enseñanza básica, media y superior) y que, desde allí se comiencen a estudiar y analizar aquellos factores o dificultades que más aquejan a los jóvenes con el fin de desarrollar talleres, cursos e incluso asignaturas dentro del currículum institucional, que promuevan un mayor bienestar en los estudiantes.

Un paso inicial es la Primera Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria que aplicó la Psicóloga Ana Barrera de la Universidad Católica de Temuco, que consistió en un cuestionario sociodemográfico que incluía preguntas sobre ansiedad, depresión, estrés, riesgo suicida, consumo de sustancias, problemas de alimentación y sueño, en la que se obtuvo como resultados, un aumento de casi 10% en síntomas de estrés, ansiedad y depresión en comparación a estudios anteriores en Chile (Universidad Católica de Temuco, 2019). Dicha encuesta podría replicarse en diferentes instituciones de educación superior, con el fin de contar con un mapeo general de la realidad nacional universitaria en temáticas de salud mental.

Referencias

- Aceituno, R., Salas, J., Rojas, G., Martínez, V., Riquelme, D., Dirbde-Vaec., Toro, K. (2017). Salud mental estudiantil: autoridades universitarias y expertos levantan las alertas. *Seminario llevado a cabo en Casa Central de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile.
- Baader, M., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Alamo, C., Fierro, C., Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 52 (3), 167-176.

- Barra, E. (2010). Bienestar psicológico y orientación de rol sexual en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 28, 119-125.
- Barra, E., Soto, O., Schmidt, K. (2013). Personalidad y bienestar psicológico: un estudio en universitarios chilenos. *Revista de Psicología*, 9 (17), 7-18.
- Bodenlos, J., Well, S., Noonan, M., & Mayrsohn, A. (2015). Facets of dispositional mindfulness and health among college students. *Journal of alternative and Complementary medicine*, 21 (10), 645-652.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87 (30.3), 47-59
- Cuevas-Toro, A., Díaz-Batanero, C., Delgado-Rico, E., Vélez-Toral, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-13.
- Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P., Agrusti, M., & Greenberg, M. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of american College Health*, 65 (4), 259-267.
- Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L., y Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la versión adaptada al español de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS-E) en población chilena. *Terapia Psicológica*, 32 (1), 19-29.
- Gross, J., & Thompson, R. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-26). New York, NY: Guilford Press.
- Kaplan, D., Raison, C., Milek, A., Tackman, A., Pace, T., & Mehl, M. (2018). Dispositional mindfulness in daily life: A naturalistic observation study. *PloS one*, 13(11).
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44 (1), 19-24.
- Lindsay, K., Kirby, D., Dluzewska, T., & Campbell, S. (2015). Oh, the places you'll go! Newcastle law school's partnership interventions for well-being in first year law. *Journal of Learning Design*, 8(2), 11-21.
- López, I., Vivanco, Z., & Mandiola, E. (2006). Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad: Facultad de medicina Universidad de Chile. *Educación Médica*, 9(3), 31-37.

- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8 (2), 1-19.
- Miró, M. (2006). La Atención Plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia, *Revista de Psicoterapia*, 17 (66-67), 31-76.
- Rodríguez, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A., y Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 33-43.
- Romero-Saldaña. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del trabajo*, 6 (3), 105-114.
- Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.
- Schmidt, C. & Vinet, E. (2015). Atención Plena: Validación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 33(2).
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de: vulnerabilidad/resiliencia. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 43(3), 201-209.
- Universidad Católica de Temuco. (2019). Los universitarios chilenos están en una etapa del desarrollo bastante compleja. *Noticias UC Temuco*. Recuperado de <https://prensa.uct.cl/>
- Urzúa, A., Caqueo-Úrizar, A., Araya, G., Celedón, C., Lacouture, N., Quiroz, L., y Guzmán, M. (2016). Calidad de vida y dificultades de regulación emocional en la vida adulta. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 15 (2), 135-144.
- Véliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y su Estructura Factorial en Universitarios Chilenos. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 143-163.
- Viciano, V., Fernández, A., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., y Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y mindfulness. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 119-135.

“SALUD DEL TRABAJADOR Y JUBILACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA”

“SAÚDE DO TRABALHADOR E APOSENTADORIA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA”

“HEALTH OF WORKERS AND RETIREMENT AT A PUBLIC INSTITUTION”

Investigadores Titulares: Bianca Freire da Silva e Larissa Oliveira do Monte
Investigador Auxiliar: Lucas Martins Soldera [1]
Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil.

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 28/Abril/2019

Aceptado: 10/03/2020

Resumen

El trabajo es un importante formador de la identidad, y la relación que el hombre establece con él repercute directamente en su salud. Perder ese aspecto identificador puede afectar a la salud de las personas, ese tipo de dinámica puede ser percibida en los procesos de jubilación. Consecuentemente, el objetivo de este artículo fue analizar y explicar la conducción de un grupo de preparación para la jubilación desarrollado en una institución pública federal. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa, la recolección de datos se dio por medio de diarios de campo, constituyendo, así, un estudio de caso. Se realizaron 9 encuentros, con temáticas levantadas conforme la demanda de los participantes.

Para el análisis de los resultados se utilizó la Psicodinámica del Trabajo y la Psicosociología, abarcando un diálogo teórico heterogéneo, tal y como es apuntado por las Clínicas del Trabajo. A partir del análisis de esa experiencia, se puede afirmar la importancia de abordar la jubilación como una cuestión de salud y como un espacio que debe ser conquistado en la práctica del psicólogo del trabajo.

Palabras clave: Psicología del Trabajo, Jubilación, Salud del Trabajador.

¹Correspondencia remitir a: Bianca Freire da Silva, Larissa Oliveira do Monte y Lucas Martins Soldera lmsoldera@uem.br
Artigo vinculado ao Laboratório Interinstitucional de Subjetividade e Trabalho – LIST.

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

Abstract

Jobs play an important role in shaping the individual's identity and people's relation have with them affects health directly. Losing this identification aspect may affect people's health, this sort of relation is noticed in the retirement process. The goal of this article is to analyse and explain a retirement preparation group's conduction, created in a federal public institution. It was a qualitative research, and data were collected from a field journal, setting a case study. Nine meetings were held, with themes brought up according to the demands of the participants. For the analysis of the results, Psychodynamics of Work and Psychosociology were used, encompassing a theoretical and a heterogenous dialogue, as before mentioned by the Clinics of Work. From that, we can affirm that it is important to discuss retirement as a matter of healthy and as a space to be achieved in the practice of a psychologist of work.

Key words: Psychologist of work, Retirement, Worker's health.

Para elaboração e embasamento desse artigo partiu-se de argumentos já consolidados de que trabalho é um fator privilegiado na mediação do homem com o social, assim como defendem autores referências: Enriquez e Dejours. A partir das ideias desses autores, é possível afirmar que o trabalho é algo bem maior do que a simples execução de uma tarefa, ele faz parte da identidade do sujeito e é constituidor de sua saúde.

Pensar essas relações entre homem/trabalho constitui uma das responsabilidades do psicólogo do trabalho. Zanelli y Bastos (2014) trazem um panorama sobre a inserção e responsabilidades do profissional psicólogo neste contexto. O psicólogo ao optar guiar sua atuação voltando-se também para a saúde do trabalhador se torna um “promotor de saúde” como exposto por Sato (2001).

Assim ao considerar o trabalho também como um determinante da saúde, se faz necessário ter uma visão atenta em relação ao sofrimento advindo da relação homem/trabalho, independentemente de onde ela esteja situada, seja pela presença do trabalho ou pela ausência dele (Zanelli y Bastos, 2014). Uma organização pode planejar ações que produzam bem-estar, Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e saúde dos trabalhadores. Consequentemente, práticas nesse sentido podem ter um direcionamento preventivo (Lacaz, 2000).

Isso corrobora com a proposta de Selligmanm-Silva (2003) segundo a denominação “Saúde Mental Relacionada ao Trabalho” (SMRT), contemplando também a falta de trabalho, ou seja, a aposentaria, o trabalho precarizado e até o desemprego. Quando o olhar se volta para esse tipo de atuação, começa-se a delinear, aqui, a possibilidade de vincular o momento da aposentadoria com práticas de um setor de gestão voltada a SMRT ou até mesmo SQVT.

A aposentadoria é um período em que as relações interpessoais de amizade e familiares passam a ocupar um papel de maior importância que até então eram centralizadas no trabalho. Por isso, se faz necessário pensar nessas relações e fortalecer esses laços que, muitas vezes, são enfraquecidos em função da dedicação empregada ao trabalho. Na aposentadoria também é importante pensar na saúde e em questões financeiras que estão em transformação (Carlos, Jaques, Larratúa, y Heredia, 1999).

Um dos caminhos que têm se mostrado promissores para lidar com esses possíveis sofrimentos são os Programas de Preparação para a Aposentadoria (PPA). Desse modo, pode-se perceber a importância das organizações elaborarem políticas que promovam um espaço destinado a essa preparação. Também é papel do psicólogo promover esse espaço (Rodrigues et al., 2005).

Existem alguns aspectos legais no Brasil que garantem a legitimação da criação desses espaços na Política Nacional do Idoso, com a Lei nº 8. 842 de 4 de janeiro de 1994, bem como o Estatuto do Idoso, com a Lei nº 10. 471 de 1º de outubro de 2003; os quais garantem a criação de programas de preparação para a aposentadoria nas organizações, tanto pública quanto privada em território nacional.

Esse tipo de programa produz efeitos significativos não só na vida de quem se aposenta, como também na vida dos familiares e pessoas vinculadas aos aposentados. Ao realizar esse tipo de trabalho, o psicólogo está agindo em função de promover o bem-estar e a saúde das pessoas, de forma a incluir aspectos também políticos e epistemológicos.

Consequentemente, após essa elucidação inicial, pode-se traçar o objetivo desse artigo que se constituiu em: **analisar e explicar como foi realizada a condução de um grupo de preparação para a aposentadoria, desenvolvido em uma Instituição Pública Federal (IPF)**. Os dados foram analisados tendo por referência a Psicodinâmica do Trabalho e a Psicossociologia, indo ao encontro da proposta das Clínicas do Trabalho.

A presente construção mostra sua pertinência frente às reflexões acerca das potencialidades e dos limites dos programas de preparação para a aposentadoria, bem como aponta possibilidades de atuação profissional em “novos” campos para o psicólogo do trabalho. Na sequência, foi exposta a metodologia da construção e condução dessa proposta desenvolvida, a qual foi dada atenção especial uma vez que se acredita que a mesma já contemple parte da elaboração de nosso objetivo.

MÉTODO

O artigo foi elaborado seguindo os moldes de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela estratégia de coleta de dados baseada em interações sociais ou interpessoais, analisada por meio do significado que o pesquisador e/ou sujeitos atribuem à circunstância estudada. Além disso, trata-se especificamente de um estudo de caso, este tipo de estudo tem como foco fenômenos contemporâneos que denotam envolvimento com a situação vivenciada e analisada e possibilita aprofundamento no entendimento do material (Yin, 2015).

Participantes

Os participantes foram selecionados mediante um enquadramento previamente delimitado entre autores, supervisora técnica de prática da IPF e orientador do estágio, segue assim: todos os servidores que estivessem nas condições de se aposentar em menos de 5 anos (9), aposentados protocolados (15), servidores em abono de permanência (26) e servidores que se aposentaram no início de 2017 (8), totalizando assim 58 servidores. Desses servidores, 33 demonstraram interesse em participar. Esse período de seleção teve duração de 1 semana e na sequência, após consulta pessoal a cada um dos interessados, 25 participantes confirmaram presença no programa Educação Para Aposentadoria (EPA).

Foi preciso fazer uma parceria com a instituição realizando a reserva de horários e datas com grande antecedência nas agendas dos servidores, para que a instituição pudesse se organizar internamente e os encontros tivessem início em agosto de 2017, podendo ser desenvolvidos durante o expediente de trabalho.

Instrumentos y Materiales

Após a formalização do programa e a confirmação de um público suficiente que viabilizou o início do trabalho, organizamos os participantes em 2 grupos distintos. Um dos grupos foi desenvolvido no período da manhã e o outro no período da tarde, a fim de oferecer possibilidades de horários aos integrantes. Destacamos que aqueles que escolheram iniciar o processo em um dos períodos, não podiam mais trocar seus horários, haja vista a importância do “Vínculo Grupal” apontado por Enriquez (1994). Focamos, aqui, em apenas um grupo, a fim de conferir uma análise mais fidedigna dos fatos.

Esse grupo foi constituído inicialmente por 13 integrantes, se reunia às terças-feiras das 14 horas às 15 horas e contou com a mediação de 2 estagiárias, além da supervisora de prática da própria IPF. Destacamos então, que o material da pesquisa foi composto pelos diários de campo referentes a um total de 9 oficinas desenvolvidas com esse determinado grupo com tempo estimado de 1 hora para cada encontro. Esse material está devidamente armazenado dentro da Universidade em questão até o seu período legal para descarte. Para Yin (2015) o diário de campo consiste nas anotações descritivas de vivência, a partir de observações e de relatos pontuais, ele é um instrumento de documentação que auxilia na troca de saberes e é emergente para análises mais aprofundadas do trabalho em campo.

Por se tratar de um estudo realizado dentro da grade curricular da Universidade, vinculado a um Serviço Escola, a qual já tem contemplada a parceria institucional e a seguridade firmada entre as mesmas (Universidade e local de realização do estágio), esse trabalho está isento no Brasil da necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Mesmo assim, todos participantes assinaram, de forma voluntária, um documento equivalente a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobre as responsabilidades envolvidas durante o processo. As identidades e nomes dos envolvidos foram preservados.

Procedimiento

A instituição prevê como parte de sua gestão o desenvolvimento de um programa Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho - SQVT. O SQVT é um sub órgão do Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CEFAI), que é responsável pelo treinamento e desenvolvimento de servidores, sendo a divisão na qual os estagiários estiveram inseridos durante a realização estágio.

O programa Educação Para Aposentadoria (EPA) já era um instrumento da Instituição Pública Federal (IPF), porém o mesmo ainda estava em processo e tentativa de implantação há alguns anos. Coube aos estagiários implementar e auxiliar na condução do mesmo, sob supervisão de um responsável pela referida IPF e do próprio coordenador de estágio (com o qual os encontros eram preparados previamente teoricamente e tecnicamente). O desenho do EPA adotou como uma de suas bases o livro “Aposentação: aposentadoria para ação” de Soares y Costa (2011) sugerido pela própria IPF.

Seguindo tais critérios estabelecidos por Soares y Costa (2011), foram elaboradas um total de 9 oficinas temáticas, a partir de dados coletados com os próprios interessados em participar desse projeto. O intuito de organizarmos o formato do processo em oficinas foi debater os temas mais pertinentes para aquele momento de vida desses trabalhadores. Tais oficinas puderam conferir material suficiente para uma investigação mais apurada dos fatos que envolvem o período da aposentadoria na vida de pessoas que se dedicaram tanto tempo ao trabalho. Os temas levantados pelos próprios participantes e trabalhados nas oficinas foram: aposentadoria e grupo EPA, educação financeira, saúde e trabalho, identidade e trabalho e planos futuros. Todos os encontros foram preparados previamente pelos estagiários, professor orientador e supervisora da IPF.

Além disso, esse tipo de debate pôde contribuir como forma de troca sobre o que estavam vivenciando e sentindo naquele período, conseqüentemente pôde haver aprendizado aos participantes do projeto, uma vez que tais trocas e debates auxiliam os trabalhadores a se depararem com conteúdos que antes não havia ponderado levando, assim, há uma espécie de conscientização dos fatos que o cercam. É essa conscientização que poderá conferir bases para, se necessário, and transformação de sua realidade.

A partir disso, a teoria que sustentou a análise dos dados coletados foi a Psicodinâmica do Trabalho, o objeto dessa abordagem é o estudo das relações dinâmicas entre processos de subjetivação e organização do trabalho (Mendes y Araújo, 2012). Ainda houve como apoio textos da Psicossociologia, a fim de construir um diálogo heterogêneo, respeitando sempre as diferenças metodológicas e epistemológicas das teorias, aspectos esses valorizados pela proposta das Clínicas do Trabalho. Para tal, nos utilizamos de algumas obras referências para as áreas, como: “A loucura do trabalho” de Dejours (2015, 2a edição); “Clínica Psicodinâmica do Trabalho: o sujeito em ação” de Mendes y Araújo (2012) e “Psicossociologia: análise social e intervenção”, de Levy, Nicolai, Enriquez y Dubost (1994).

Após esse delineamento metodológico, expomos a seguir nossos resultados obtidos a partir das oficinas.

RESULTADOS

Os encontros se desenvolveram na seguinte ordem com os determinados temas: 1º Encontro: Apresentação: Vínculo Grupal e Identificação; 2º Encontro: Educação Financeira; 3º Encontro: Saúde e Trabalho; 4º Encontro: Saúde e Trabalho: Olhar multidisciplinar; 5º Encontro: Trabalho e Identidade; 6º Encontro: Trabalho: Identidade e Família; 7º Encontro: A importância do funcionário para construção dessa instituição; 8º Encontro: Planos Futuros; e 9º Encontro: Encontro Final: Retrospectiva e Devolutivas. Sabemos a importância de um aprofundamento na análise do material, contudo, a fim de oferecer um panorama geral de todos encontros trabalhados, não foi possível expor todos os dados obtidos e analisados, a fim de garantir que esse manuscrito seguisse a política editorial e o escopo da revista. Seguem, então, de forma sucinta, os encontros.

1º Encontro: Apresentação: Vínculo Grupal e Identificação

O 1º encontro do EPA constituiu-se em estabelecer um contrato de como e do que seria trabalhado no grupo. Apenas para esse encontro foram reservadas duas horas. No início, convidado pelas estagiárias, o gerente geral da instituição proferiu uma fala para ressaltar a importância daqueles funcionários para a instituição, bem como valorização da parceria desta Instituição com a universidade a qual pertenciam os estagiários.

Após sua fala, a supervisora de estágio da própria instituição citou as dificuldades burocráticas de trazer o EPA para o município em questão e também agradeceu a participação do estágio de psicologia nesse local.

A atividade seguinte foi a elaboração de crachás com os nomes de cada participante, o objetivo desses crachás foi o de facilitar a identificação dos participantes e iniciar o processo de vínculo entre os integrantes do grupo. Ao final foi tirada uma foto com todos integrantes para ser inserida na parte de trás dos crachás como parte desse processo. Sobre esse vínculo entre os membros do grupo, Enriquez (1994) confere uma atenção especial em sua teoria, denominando-o de “Vínculo Grupal” construído a partir do projeto comum do grupo, que, nesse caso, era a preparação para a aposentadoria.

2º Encontro: Educação Financeira

No 2º encontro foi adotado um modelo em forma de palestra expositiva para o tema “Educação Financeira”. Esse encontro teve como objetivo apresentar estratégias de organização financeira pessoal e familiar que auxiliam após a aposentadoria. Um funcionário da própria instituição, com formação específica na área, foi convidado a conduzir esse encontro.

Houve grande interação entre o grupo. Percebeu-se as relações de convivência e de amizade já existentes entre os participantes, pois eles demonstraram já conhecer elementos dessa área da vida uns dos outros. Nesse tocante, a participante F. citou não se planejar financeiramente, enquanto os membros do grupo demonstraram não concordar com esse posicionamento, mas já o esperavam por conhecê-la previamente. Tal aspecto demonstrou que o grupo estava de acordo quanto à importância do planejamento financeiro para a ocasião. Enriquez (1994) indica a existência de grupos em que a diferenciação é permitida, nesse caso, ela é admitida, pois essa diferença não questionou o projeto comum do grupo.

Para encerrar o encontro foi entregue uma tabela sobre controle financeiro para que os participantes preenchessem em casa a fim de aproximar essas discussões com a família, no intuito de estimular ainda mais reflexões sobre o tema.

3º Encontro: Saúde e Trabalho

O 3º encontro teve como tema “Saúde e Trabalho” e seu objetivo foi discutir e apresentar uma concepção de saúde e como a aposentadoria interfere nela. A concepção que Dejours (1986) apresenta é que a saúde seja compreendida como algo dinâmico. Esse autor também coloca que o trabalho não é necessariamente produtor de doenças, é a forma como esse trabalho está organizado que pode adoecer o sujeito (Dejours, 2015).

Consequentemente, uma vida que se organiza em torno do trabalho e que de “uma hora para outra” não tem mais esse vínculo para se apoiar pode levar a uma desorganização pessoal, é com essa realidade que os membros do grupo podem lidar enquanto aposentados.

No período de aquecimento desse encontro, as estagiárias fizeram uma retomada do encontro anterior e da tabela passada como “tarefa de casa”, os participantes disseram que estavam começando a pensar mais em suas finanças após o que fora discutido. Na sequência, fora perguntado o que os mesmos entendem sobre saúde, E. disse que, para ela, era um estado de bem-estar físico e psíquico. Consequentemente, as estagiárias trouxeram uma análise embasada teoricamente nos pressupostos dejourianos, para complementar a ideia de saúde integral (física, psíquica e social).

Notou-se que houve compartilhamentos de experiências, angústias e planos. E. relatou como foi ter uma crise de pânico quando estava na praia, pois foi um momento em que ela teve uma questão de saúde para tratar, H. falou sobre suas dificuldades particulares, pois tem medo do futuro, esse medo pode estar relacionado à postura dela de não planejar o futuro. Todos os participantes ressaltaram a importância das atividades físicas para a saúde, mas admitiram que não é suficiente. No fechamento do encontro, foi feita uma reflexão sobre como a aposentadoria afetará na saúde dos participantes, instigando-os a pensar sobre o futuro de cada um, sem aquela atividade de trabalho e sem aquele grupo de pessoas com quem estavam acostumados a conviver.

O encontro foi rico em socialização de opiniões entre os participantes, sendo perceptível que o vínculo grupal se fortaleceu e que o tema despertou interesse aos participantes.

Tais aspectos demonstram como as construções conjuntas nos encontros se mostraram mais frutíferas e engajadoras para aquele grupo. Começou-se a perceber a constituição de um “espaço da palavra” (Dejours, 2015) para dividir questões pessoais que os afligem e podem escutar de outros pontos de vistas dificuldades e facilidades encontradas, favorecendo o trabalho de elaboração e conscientização.

4º Encontro: Saúde e Trabalho: olhar multidisciplinarity

O 4º encontro teve como objetivo discutir bem-estar (dentro e fora do trabalho), pelo ponto de vista de algumas áreas da medicina: geriatria, ginecologia e psiquiatria. No encontro foram vinculadas questões tangentes aos conceitos de “sofrimento patogênico e sofrimento criativo” (Dejours, 2015).

Sufrimento patogênico refere-se ao sofrimento desfavorável à saúde, em que o indivíduo não consegue encontrar soluções para as angústias. Já sofrimento criativo é o sofrimento em que o indivíduo consegue encontrar soluções para suas angústias no âmbito da saúde mental, ou seja, aquilo que causa incômodo mobiliza o sujeito a buscar algo melhor para si.

Na sequência foram reproduzidos vídeos em que profissionais falavam de assuntos específicos sobre a saúde voltados especialmente para a faixa etária dos participantes, sendo eles: prevenção, sexualidade e depressão. Após a exposição dos vídeos pode-se verificar como as participantes (nesse dia, apenas participantes mulheres compareceram) já se preocupavam com a questão da prevenção, o tema sexualidade ainda é visto como um tabu, pois não suscitou tantas discussões. Quanto à depressão, F. relatou sobre como foi difícil para ela e seu marido a saída da filha da casa deles, seu marido teve depressão nesse período e demorou três anos para se sentir melhor com a mudança.

Como fechamento, a supervisora passou alguns alongamentos para as participantes realizarem cotidianamente, de modo a abordar a importância da atividade física como prevenção de doenças.

5º Encontro: Trabalho e Identidade

O 5º encontro “Trabalho e Identidade” teve como proposta apresentar o trabalho em diferentes contextos e a relação dele com a identidade do sujeito. O encontro foi iniciado com uma retomada histórica sobre a organização do trabalho, baseada nos preceitos de trabalho abordados por Enriquez (1999), Lima (2007) e Calligaris (2009), contando com auxílio da exposição de imagens com o recurso áudio visual (projetores). Com isso, foi possível perceber como o trabalho passou a ocupar um papel central na vida das pessoas, capaz de organizar o tempo e o espaço das pessoas. Os participantes foram condizentes com a reflexão, uma vez que identificaram em si mesmos essa organização da vida em função do trabalho. Alguns mudaram de cidade por causa do trabalho, outros procuraram escolas para os filhos em que pudessem aproveitar o caminho de ida ao trabalho.

O fechamento do encontro teve como propósito discutir a questão: como os participantes se sentiam em relação a essa perda do trabalho característica nesse processo de aposentadoria.

Isso suscitou uma discussão acerca da identidade que carregam agora, ser servidor público e como ficaria isso após a aposentadoria. Ao passo que essa nova identidade – ser aposentado –, despertou angústia na participante F. que manifestou verbalmente não querer ser reconhecida como aposentada. Os demais participantes não demonstraram preocupações quanto a isso, ao afirmarem que já estão procurando outras funções para se ocupar.

Nesse momento foi notado um possível projeto pós aposentadoria já iniciado no percurso dos membros. Provavelmente eles já traziam esse projeto previamente ao início dos encontros, mesmo assim procuraram esse espaço, por se sentirem inseguros em relação a esse período, o que demonstra ainda mais a importância desse tipo de espaço nas organizações de trabalho. Dessa forma, os PPA têm se mostrado promissores para lidar com esses possíveis sofrimentos, segundo Rodrigues et al. (2005).

Ainda nesse sentido, as pessoas, por mais que tenham um esboço do que querem fazer no período pós aposentadoria, encontram aqui um espaço de livre circulação da palavra. Nesse espaço elas podem dividir questões pessoais que as afligem e podem escutar de outros pontos de vistas dificuldades e facilidades encontrados por outrem, favorecendo o trabalho de elaboração e conscientização (Dejours, 2015).

6º Encontro: Trabalho: Identidade e Família

O 6º encontro teve como tema “trabalho, identidade e família” e visou proporcionar uma reflexão de como o espaço familiar pode ser reconfigurado com a aposentadoria.

O encontro contou com uma dinâmica de reflexão e relaxamento conduzido pela supervisora de estágio da instituição, para incentivá-los a pensar e imaginar o futuro na aposentadoria, com enfoque nas relações familiares. A dinâmica teve como materiais música instrumental e colchonetes, foi solicitado que as pessoas do grupo se deitassem de maneira confortável, fechassem os olhos e buscassem relaxar. Após isso foi pedido para que eles imaginassem um local confortável que pudessem viver suas aposentadorias nos mínimos detalhes, orientando-os com perguntas, a fim de construírem o ambiente mais agradável possível, considerando também suas próprias ações e os acompanhantes. Passado esse momento foram disponibilizados papeis sulfites e gizes de cera, para que pudessem compartilhar esse momento imaginado por desenho ou por fala. Essas atividades despertaram reflexões que geraram angústias nos participantes, alguns deles trouxeram falas relacionadas a quem eles serão daqui pouco tempo e quem estará ao seu lado nesse momento.

A participante F. que já havia demonstrado preocupação no encontro anterior, mostrou-se mobilizada, disse que procurou um médico e que estava sofrendo com pressão alta. Acreditava que essa situação estava ocorrendo, pois ela não tinha planos para sua aposentadoria e isso a preocupava. A participante D. relatou que estava distante da família e que se via sozinha, com sua filha, que esse encontro a fez pensar sobre o quanto é preciso se reaproximar da família para reestabelecer seus vínculos. Já a participante B. mostrou um lado mais racional, solteira e sem filhos, tem planos de atuar em trabalhos sociais e diz que não se sente mobilizada com dinâmicas como a realizada.

Diante das angústias despertadas e das falas dessas participantes, se mostra pertinente resgatar o preceito de Calligaris (2009) sobre identidade. O autor expõe que o interesse despertado para o indivíduo se apresenta em função ao papel produtivo que é formador da identidade, que durante a aposentadoria pode se tornar menor. Desse modo, identifica-se nas falas dos membros do grupo do EPA como isso pode ser vivenciado na aposentadoria. F. demonstra que está abalada com o fato de se afastar do trabalho e não ter outra função, bem como não querer ser vista como “a aposentada”. Além de apresentar a importância das relações familiares e sociais como fator facilitador nesse processo, a aposentadoria surge como uma maneira de redirecionar as prioridades e relações de convívio, trazendo à tona uma nova organização de vida e disponibilidade de tempo para viver as relações familiares como abordam, desde que bem elaborada (Rodrigues et al., 2005).

7º Encontro: A importância do funcionário para construção dessa instituição

O 7º encontro intitulado “A importância do funcionário para construção dessa instituição”, teve como objetivo resgatar a importância que cada participante teve na história da instituição vinculada a sua história pessoal. Esse encontro foi conduzido pelo gerente geral da instituição, convidado pelas estagiárias, as quais o ajudaram a preparar sua fala.

O desenvolvimento se iniciou com as estagiárias perguntando “quais as maiores mudanças que eles vivenciaram dentro da instituição e como contribuíram com elas”. A partir dessa pergunta os participantes começaram a apresentar as transformações que a instituição passou desde que entraram nela. A participante E. foi parabenizada por ter implantado medidas que foram reconhecidas nacionalmente; iniciar uma exposição sobre a importância do reconhecimento para a Psicodinâmica do Trabalho (Mendes y Araújo, 2012).

Já quando perguntados sobre adaptações às mudanças, todos participantes concordaram sobre o quanto foi difícil se adaptar aos computadores quando já estavam acostumadas as máquinas de escrever.

Considerando essas características de constantes mudanças pelas quais passaram nos anos de trabalho, a aposentadoria pode ser encarada como uma dessas mudanças. Aspecto esse que levou a discussões sobre quanto os participantes já precisaram e foram capazes de se reorganizar e se readaptar as mudanças das diferentes fases da vida, em relação ao trabalho. Pensar nessas relações e fortalecer esses laços se mostrou importante, haja vista que os mesmos são enfraquecidos em função da dedicação ao trabalho (Romanini, et al., 2004).

A fala do gerente retomou cronologicamente a criação da instituição, desde as legislações nacionais até os dias atuais da instituição municipal, sempre incluindo os participantes nessa história. O grupo teve uma troca de recordações grande, foram utilizadas fotografias antigas da equipe e da estrutura da instituição trazidas pelo gerente.

A importância da presença e do reconhecimento do gerente geral sobre os feitos dos funcionários é importante de acordo com a Psicodinâmica do Trabalho, pois esse reconhecimento apresenta-se como fator indispensável para o processo de construção de identidade do trabalhador no campo social e a favor da saúde, contribuindo para que o trabalho funcione como motivo de prazer, o que permite que o trabalhador se afirme cada vez mais como sujeito da ação e domine seu trabalho (Mendes y Araújo, 2012).

8º Encontro: Planos Futuros

No 8º encontro abordou-se a temática sobre “Plano Futuros”, com a finalidade de refletir a respeito de ações de planejamentos para serem realizados durante a aposentadoria, após possíveis elaborações dentro e/ou fora do grupo do EPA.

O encontro fora desenvolvido relembando cronologicamente os desejos da infância e juventude, bem como o que poderia ser revivido após a aposentadoria, como o caso de pessoas que praticavam esporte e pararam. Fora apresentado a eles uma tabela com as estatísticas em porcentagem dos dados coletados durante a entrevista inicial, quanto ao que eles apresentaram como interesses de planos futuros, sendo 17% relacionados a viagens, 15% atividades culturais, 14% a atividades físicas, 13% a trabalhos voluntários, 12% a estudos, 10% a dedicar-se aos vínculos afetivos, 5% a trabalhar em áreas que gostam, 3% a festas e 1% não apresentou planos.

Soares y Costa (2011), expõem que é por meio da capacidade de pensar no futuro que se consegue superar as crises que se apresentam ao longo na vida. Dessa forma, é mediante o projeto futuro que uma pessoa se prepara para aposentar, evitando passar por uma crise identitária devido ao papel central que o trabalho ocupa em sua vida.

O que pôde ser ressaltado no encontro foi a relação estabelecida entre os planos futuros como meio de superar medos e realizar sonhos. A participante C. apresentou ter medo de nadar e que poderia usar esse período da aposentadoria para enfrentar esses medos. D., F. e G., falaram que a aposentadoria pode ser vista como um recomeço em referência a quantidade de tempo já trabalhado e a possibilidade de fazer outras coisas para além do trabalho. Os participantes A., F., G., H. e I. ainda apresentaram não pensar em ficar em casa atuando apenas em função dos filhos e netos, mas sim focar em seus desejos, desde aprender a fazer artesanato, até aprender a fabricar cerveja artesanal em casa.

Ao final eles preencheram uma tabela pré-elaborada pelas estagiárias na intenção de coletar dados para oferecer uma devolutiva em forma de fechamento para os participantes. Para fechar esse encontro, as estagiárias informaram que a próxima reunião seria a última, como acordado anteriormente.

9º Encontro: Encontro Final: Retrospectiva e Devolutiva

O 9º encontro “Retrospectiva e Devolutiva” foi realizado de forma mais informal, com o objetivo de apresentar aos participantes um feedback e análise geral sobre todos os encontros e finalizar os trabalhos com o grupo EPA. O feedback foi realizado, visando que essa retomada de conteúdo ao participante possibilita uma autoanálise, além disso, o feedback dos participantes também permitiu as estagiárias avaliar e corrigir suas condutas na execução das atividades (Cavassani, Cavassani y Biazin, 2006), contribuindo também para as questões pedagógicas.

Todos foram receptivos as análises contidas na a tabela preenchida no encontro anterior, debatendo e ofertando mais informações nas tabelas dos colegas, em forma de construções coletivas.

Os integrantes de forma geral agradeceram todo o trabalho construído entre o grupo e trouxeram a importância que foi ter um ambiente harmônico e bem-humorado. Percebeu-se, ainda, como foi consenso do grupo, compreender que existem outras pessoas na mesma situação e que os encontros os ajudaram a organizar e elaborar melhor as expectativas sobre a aposentadoria, a partir do momento em que se escuta a fala do outro.

DISCUSIÓN

A centralidade que o trabalho ocupa na vida do sujeito, já exposta anteriormente, foi perceptível nas histórias de vida dos participantes. Debruçar-se sobre os aspectos referentes a essa centralidade significa ter o cuidado com a saúde do trabalhador. De modo que a aposentadoria, por tratar aspectos históricos, sociais e pessoais dos indivíduos, se apresenta cada vez mais como uma fase que precisa de atenção para com esse trabalhador.

Ademais, por se tratar de um órgão público, os participantes do grupo eram todos concursados e entraram na instituição por volta do mesmo período. Esse fato contribuiu para a constituição do “vínculo grupal” (Enriquez, 1994), o qual desde o princípio já se mostrava propício, onde os participantes conseguiam se expor de modo livre e íntimo. O vínculo grupal firmado e o caráter bem-humorado do grupo foram aspectos facilitadores e que auxiliaram na assiduidade e construções dos participantes.

O tempo escasso foi percebido como um dos fatores mais complicados a serem administrados durante o processo, no entanto o tempo e organização institucional devem ser respeitados. No entanto, fora executado um projeto piloto de um programa de preparação para aposentadoria desenvolvido em um estágio curricular. É preciso ressaltar que programas mais estruturados e consolidados apontam para um tempo maior de execução. Mesmo assim, pudemos perceber a adesão das pessoas e como a impotência desse tipo de trabalho foi passado de pessoa para pessoa nos corredores da instituição, além disso na devolutiva feita aos diretores esses receberam bem os resultados alcançados.

A partir dessa estrutura escolhida para desenvolver o respectivo projeto, acreditamos ter alcançado o objetivo traçado e contribuído para que um programa de preparação para aposentadoria fosse percebido como algo importante dentro da instituição, não apenas como um processo de gestão ou como uma obrigação institucional, e sim como uma preocupação com a saúde e subjetividade do trabalhador que ali tanto se dedicou. Destarte, por se tratar de um trabalho desenvolvido junto à um Serviço Escola de uma Instituição de Ensino Superior, também se fez importante para contribuir na formação das alunas envolvidas e preparo para o mercado de trabalho.

Reflexões foram traçadas, conteúdos foram mobilizados, conscientização sobre o processo e organização do trabalho foram divididas, preocupações com a integralidade da saúde foram debatidas e aceitas, planos futuros foram construídos com o auxílio do outro, por isso acreditamos na efetividade do programa. Sentimentos de desconforto fazem parte do projeto de elaboração e do entrar em contato com a realidade que a aposentadoria desperta, tais conteúdos são corroborados pelas ideias de Dejours (2015), sendo importante também vivenciar isso enquanto crescimento pessoal.

Deste modo, ressalta-se a importância da psicologia se engajar na realização de práticas como essa. É preciso que psicólogos do trabalho atuem em prol da valorização e do incentivo delas, pois elas promovem a saúde e qualidade de vida dos trabalhadores e possibilitam desbravar “novos” campo de atuação para o profissional psicólogo.

REFERÊNCIAS

- Calligaris, C. (2009). *Desemprego*. São Paulo: Publifolha. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/398900-desemprego-pode-trazer-perda-radical-de-identidade-leia-artigo-de-contardo-calligaris.shtml>.
- Carlos, S. A., Jaques, M. G. C., Larratúa, S. V., y Heredia, O. C. (1999). Identidade, aposentadoria e terceira idade. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 1, 77-89.

- Cavassani, A. P., Cavassani, E. B. y Biazin, C. C. (2006). *Qualidade de vida no trabalho: fatores que influenciam as organizações*. XIII SIMPEP – Bauru, SP. Recuperado de http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/784.pdf.
- Dejours, C. (2015). *A Loucura do trabalho: Estudo da Psicopatologia do Trabalho*. 6 e.d, São Paulo: Editora Cortez.
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde ocupacional*, 14(54).
- Enriquez, E. (1999). Perda do trabalho, perda da identidade. *Cadernos da Escola do legislativo*, Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 5(9), 53-73.
- Enriquez E. (1994). O vínculo grupal. In: Levy A, Nicolai A, Enriquez E y Dubost J, organizadores. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 56-69.
- Lima, M. E. A. (2007). Trabalho e identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, 12(3), p. 05-09.
- Lacaz, F. A. C. (2000). Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. *Ciência e saúde coletiva*, 5(1). 151-161.
- Mendes, A.M. y Araújo, L.K.R. (2012). *Clínica Psicodinâmica do Trabalho: o sujeito em ação*. Curitiba: Juruá.
- Rodrigues, M., Ayabe, N. H., Lunardelli, M. C. F., y Canêo, L. C. (2005). A Preparação Para a Aposentadoria: O Papel do Psicólogo frente a essa Questão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (1), 53-62.
- Romanini, D. P., Xavier, A. A. P. y Kovalesski, J. L. (2004). Aposentadoria: período de transformações e preparação. *Revista Gestão Industrial*, v. 1. n. 3. p. 81-100.
- Sato, L. (2001). A construção do objeto do trabalho a partir da leitura da psicologia social e da saúde coletiva: relato de uma proposta de formação em psicologia do trabalho. In: *VII Colóquio Internacional de Sociologia Clínica e Psicossociologia*, Belo Horizonte.
- Seligmann-Silva, E. (2003). Psicopatologia no trabalho: aspectos contemporâneos. In: MENDES, R. (org.). *Patologia do Trabalho*. Edição atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 64-98.

- Soares, D. H. P., y Costa, A. B. (2011) *Aposentação: aposentadoria para ação*. São Paulo: Vetor.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zanelli, J., y Bastos, A. (2014). Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, y A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*, 2a edição. Porto Alegre: Editora Artmed. pp. 466-491.

“Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de Corta y Larga Distancia”

“Psychological Wellbeing of Short and Long Distance Bus Drivers”

Autoras: Angie Maria López Sosa y María Eugenia Pessolani Coronel

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 23/11/18

Aceptado: 12/03/2020

Resumen

La presente investigación fue de tipo descriptiva, con un diseño no experimental de comparación de dos grupos independientes. Tuvo como objetivo general diferenciar el Bienestar Psicológico que presentan los conductores de ómnibus de corta y larga distancia de la ciudad de Asunción en el año 2014. La muestra estuvo constituida por 101 conductores, seleccionada por un muestreo intencional o criterial, a quienes se les aplicó la Escala de Bienestar Psicológico elaborada por José Sánchez-Cánovas y un cuestionario sociodemográfico elaborado por las autoras. Para analizar los datos, se empleó la prueba estadística U de Mann-Whitney arrojando un nivel de significación de 0.058. Los resultados obtenidos demostraron que no existen diferencias significativas en el bienestar psicológico de ambos grupos.

Palabras Clave: Bienestar Psicológico, Conductores de ómnibus, corta y larga distancia

Abstract

This research was descriptive, with a non-experimental design and comparison of two independent groups. Overall objective was to differentiate the Psychological Well-being of long and short distance bus drivers from the city of Asunción in 2014. The sample consisted of 101 drivers, selected by an intentional or criterial sampling, to whom the Scale of Psychological Well-being prepared by José Sánchez-Cánovas was applied, along with a sociodemographic questionnaire developed by the authors. To analyze the data, the statistical test Mann-Whitney was used. The results showed that no significant differences exist in the psychological wellbeing of both groups.

Keywords: Psychological well-being, Bus drivers, short and long distance.

¹ Correspondencia remitir a: Angie Lopez Sosa angielopezsosa@hotmail.com

¹ Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

El servicio de transporte público en el Paraguay es un tema de gran interés a nivel nacional, ya que las características y condiciones actuales del mismo no satisfacen las necesidades de los usuarios por diversas razones. Si bien otros países se han preocupado por las condiciones laborales que conlleva la conducción de transporte de pasajeros, en nuestro país existe escasa documentación formal acerca del estado psicológico de los conductores. Por otro lado, como anuncia la OMS (2008) no existen políticas referentes a riesgos psicosociales y estrés laboral que permitan tratar esta problemática.

El rol que desempeñan los conductores de transporte público es fundamental; por tanto, su óptimo rendimiento laboral es clave para brindar a los usuarios un viaje seguro, digno y satisfactorio. La elección del tema de investigación se vio influenciada en gran medida por lo que representa esta población en la sociedad y por ser una actividad de larga data, pero poco explorada en su dimensión laboral.

A partir de lo expuesto anteriormente, el objetivo de la presente investigación fue diferenciar el Bienestar Psicológico que presentan los conductores de ómnibus de corta y larga distancia con el propósito de contribuir a las escasas investigaciones realizadas hasta el momento y promover la creación de programas de prevención en salud y seguridad ocupacional, así como generar conciencia de sus diversas consecuencias en la calidad de vida de los conductores.

El interés en el estudio científico del bienestar surge a finales del siglo XX, precedido por los pensamientos filosóficos de la antigüedad acerca de la “vida buena”, la “vida virtuosa” y el “cuidado del alma” presentes en los legados de Platón, Aristóteles, Confucio, Séneca, entre otros; y también por las reflexiones derivadas de las tradiciones espirituales de Oriente y Occidente: el cristianismo, el budismo, el hinduismo, el taoísmo, etc. para dar paso a la investigación sobre la felicidad que desde entonces continúa extendiéndose alrededor de todo el mundo (Vielma y Alonso, 2010).

Posteriormente, debido a su carácter difuso y a sus connotaciones filosóficas, progresivamente ha ido dando paso en el vocabulario psicológico a los conceptos algo más operativos de “bien-estar personal” (well-being) o de “satisfacción con la vida” (Fierro, 2000).

“En los últimos años ha habido una eclosión de interés y estudios sobre el bienestar” (Ballesteros, Medina y Caycedo, 2006, p.240) y varios autores han presentado sus propuestas acerca de este estudiado constructo teórico.

Muchos investigadores se han opuesto a la tendencia generalizada de usar términos afines como sinónimos del constructo “bienestar” sosteniendo que esto ha dificultado el logro de consenso en la creación de una definición única. Otros en cambio, han ampliado la revisión teórica del concepto destacando su dimensión subjetiva, evolutiva y multidimensional, dando importancia a las condiciones individuales y socioculturales que lo facilitan o dificultan (Ballesteros et. al., 2006).

La Organización Mundial de la Salud propone el término de salud pública y la define como “la ciencia y el arte de promover la salud, prevenir las enfermedades y prolongar la vida a través de esfuerzos organizados de la sociedad” (OMS 1998 p.12).

En la psicología, la mayor parte de las influencias en la definición del concepto provienen de modelos de desarrollo y de ciclo vital, así como de modelos motivacionales y de la psicología positiva (Ballesteros et. al., 2006).

Para Sánchez (1998), el bienestar psicológico hace referencia al sentido de la felicidad o bienestar, que a su vez es considerada una percepción subjetiva; es decir, el grado en que una persona evalúa su vida, incluyendo como componentes la satisfacción con la vida, la ausencia de depresión y la experiencia de emociones positivas (citado por Torres, 2003).

El Departamento de Desarrollo de Proyectos e Innovación de Madrid describe en su proyecto que la conducción de autobús es una de las profesiones con peores índices de salud, la situación del tráfico, el trabajo programado en turnos y el diseño del puesto de trabajo de los conductores, junto con las altas demandas exigidas para proporcionar un buen servicio, han sido considerados como los factores que en mayor medida contribuyen al nivel de salud de los conductores (SGS Tecnos, 2008).

Los riesgos psicosociales, derivados de la organización del trabajo, la carga mental asociada o las circunstancias del tráfico, el horario de trabajo y las jornadas largas e irregulares, problemas de conciliación de la vida laboral y familiar, el ritmo de trabajo, la presión del tiempo, la comunicación y las relaciones interpersonales, son factores generadores de la fatiga, estrés, de los trastornos del sueño o de las disfunciones en los ritmos circadianos en los conductores (Salazar y Pereda, 2010).

Desde el año 2006, la Dirección Nacional de Transporte ha publicado un Anuario Estadístico de Transporte, el mismo expone en un apartado las estadísticas de los accidentes de tránsito por tipos de vehículos, los ómnibus ocupan el tercer lugar como tipo de vehículo con mayor incidencia en accidentes de tráfico en los años 2006, 2007, 2009, 2010, 2011 y 2012; con un porcentaje en los últimos años de 14% en el año 2010, 16% en el 2011 y 15% en el año 2012 (Dirección Nacional de Transporte del Paraguay).

Con una carga mayor de las ocho horas establecidas en el código laboral de nuestro país, la mayor parte de los conductores del transporte público desarrollan sus labores diariamente (Instituto de Previsión Social, s/f).

Por otra parte, resulta interesante analizar los beneficios del uso del servicio de transporte público para comprender por qué es imprescindible el bienestar psicológico de los conductores. La OPS (2010) describe que los sistemas integrados de transporte masivo, dado que disminuyen la congestión urbana, también reducen el nivel de ruido. Por otra parte, la menor densidad vehicular que se deriva de promover en las ciudades el uso del transporte público eficaz mejora la calidad del aire, que beneficia tanto al entorno físico como a la salud humana.

En la investigación mencionada se llegó a la conclusión que el uso del servicio de transporte público es una medida contra el aislamiento social y las desigualdades; además de los interesantes beneficios sociales y económicos. Números estudios comprueban el ahorro generado por el uso de dicho servicio.

Problema: ¿Existen diferencias en el Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de corta y larga distancia?

Hipótesis de investigación: Existen diferencias significativas en el Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de corta y larga distancia.

Hipótesis nula: No existen diferencias significativas en el Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de corta y larga distancia.

Objetivo general:

- Diferenciar el Bienestar Psicológico que presentan los Conductores de Ómnibus de corta y larga distancia.

Objetivos específicos:

1. Identificar las puntuaciones obtenidas de los participantes en las subescalas del Bienestar Psicológico.
2. Describir la relación entre los horarios de trabajo y el Bienestar Psicológico.
3. Describir la relación entre los años de antigüedad en el trabajo y el Bienestar Psicológico.
4. Describir la relación entre la edad y el Bienestar Psicológico.
5. Relacionar el nivel de educación con el Bienestar Psicológico.

Método

Participantes

La población estuvo compuesta por conductores de ómnibus de empresas de Asunción, dedicadas a la prestación de servicios de traslado de pasajeros a cortas y largas distancias, que cuentan con la habilitación correspondiente y cobran por el mismo una tarifa. Según la Resolución N° 216/12 del Consejo de la Dirección Nacional de Transporte (DINATRA), se entiende por corta distancia, al servicio de transporte público que realice un kilometraje de 0 a 100 kilómetros entre el origen y destino; por mediana distancia al kilometraje de 101 a 200 kilómetros entre el origen y destino, y por larga distancia al kilometraje de 201 kilómetros en adelante.

La muestra intencional estuvo constituida por 101 conductores, y se buscó incluir a 30 o más participantes en cada grupo teniendo en cuenta el criterio de grandes muestras. Para que la distribución de la muestra tenga una forma acampanada y se acerque a una muestra normal, el tamaño de la misma debe ser mayor o igual a 30 (De la Torre, 2003). Teniendo en cuenta que se carece de datos suficientes para calcular el tamaño de la muestra, para garantizar la potencia estadística se tomó el tamaño mencionado, que por ser gran muestra según De la Torre (2003), estabilizará las medidas.

Instrumentos y materiales

El instrumento que se utilizó fue la Escala de Bienestar Psicológico (EBP), elaborada por José Sánchez-Cánovas (2007). EBP es un cuestionario de administración individual o colectiva que puede ser aplicable, tanto a adolescentes como a adultos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 17 y 90 años. La EBP evalúa el grado de felicidad y satisfacción con la vida que la persona tiene, a partir de 65 ítems distribuidos en forma diferencial en cuatro subescalas: Bienestar Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Bienestar en las Relaciones con la Pareja. La escala de respuesta es de gradación tipo Likert de cinco puntos, con dos sistemas de valoraciones distintas que van desde 1 punto (Nunca o Casi Nunca) hasta 5 puntos (Siempre) para el caso de las subescalas de Bienestar Subjetivo, Material y Laboral, y una valoración desde 1 punto (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 puntos (Totalmente de acuerdo) para el uso de la subescala de Bienestar en las Relaciones con la Pareja.

Además, se utilizó un cuestionario sociodemográfico elaborado por las autoras, el mismo fue administrado a los participantes junto con la escala EBP, a fin de contar con los indicadores descriptivos necesarios para cumplir los objetivos específicos de la investigación.

Procedimiento

Se utilizó un diseño no experimental, de comparación de dos grupos independientes y el muestreo no probabilístico intencional o criterial.

Mediante una carta firmada por el director de la carrera de Psicología de una Universidad Privada se realizó el pedido correspondiente a las empresas de transporte, para que los conductores puedan ser parte de esta Investigación. En la misma se explicaban los fines de la investigación, para que las autoridades estén en conocimiento. Posteriormente se realizó la recogida de datos. Los participantes fueron ubicados en un espacio físico asignado por los Directivos de las Empresas, donde completaron cada uno según su disponibilidad y consentimiento un Cuestionario Sociodemográfico y el Instrumento EBP. Por último, se procedió a la carga y análisis de datos en el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 21 y, posteriormente, se elaboró el informe final.

Análisis y Discusión de los resultados

Para el estudio se realizaron análisis exploratorios, descriptivos y verificación de los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Se optó por la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para la comparación de medias.



Figura 1. Distribución de los participantes según los grupos (n=101)

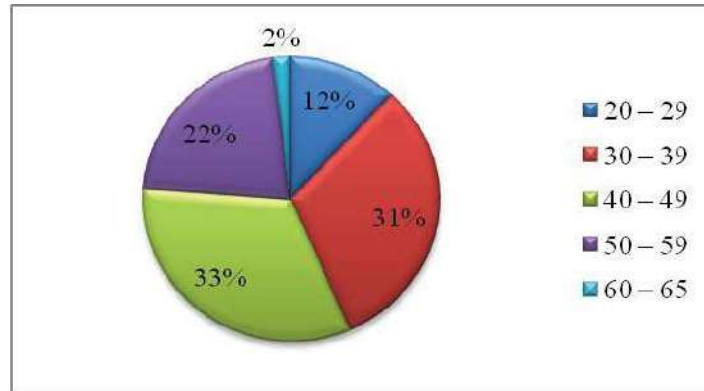


Figura 2. Distribución por edad de los participantes (n=101)

En el estudio participaron un total de 101 conductores de ómnibus de sexo masculino, 49% fueron de larga distancia y 51% de corta distancia como se observa en el gráfico 1. La mayoría de los participantes presentan edades entre 40 a 49 años, mientras que la minoría se ubica en el rango de 20 a 29 años y mayores de 60 años, como lo muestra el gráfico 2.

Esta distribución de la edad se asemeja al trabajo presentado por Pinilla, et al. (2000), en el que la mayoría de los participantes de la muestra de camioneros tenían edades comprendidas entre 31 a 49 años y en menor medida los de menos de 30 años.

Tabla 1

Promedios obtenidos en las subescalas según los grupos (n=101)

Variable grupo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
BP	Larga	50	284,14	33,590	4,750
	Corta	51	275,27	35,854	5,021
B. Subjetivo	Larga	50	139,50	8,739	1,236
	Corta	51	135,69	8,291	1,161
B. material	Larga	50	45,02	4,697	,664
	Corta	51	44,39	6,083	,852
B. laboral	Larga	50	46,40	3,245	,459
	Corta	51	45,06	3,870	,542
B. pareja	Larga	50	53,22	30,610	4,329
	Corta	51	50,14	31,610	4,426

Como se puede observar en la Tabla 1, los promedios obtenidos por el grupo de conductores de larga distancia son más altos que los obtenidos por el grupo de corta distancia; es decir, que, tanto en la escala de Bienestar Psicológico como en sus subescalas, los promedios más altos corresponden a los conductores de larga distancia.

Por lo tanto, se puede inferir que, según el análisis de esta muestra, los conductores de larga distancia trabajan menos días y menos horas, así mismo, realizan un mayor porcentaje de actividades recreativas fuera del horario laboral, poseen más beneficios por parte de la empresa y reciben en mayor medida una remuneración por encima del sueldo mínimo.

Tabla 2

Comparación de medias bienestar psicológico de los grupos (n=101)

Estadísticos de contraste^a

	BP
U de Mann-Whitney	996,500
W de Wilcoxon	2322,500
Z	-1,892
Sig. asintót. (bilateral)	,058

a. Variable de agrupación: corta y larga distancia

Para la comparación de medias del bienestar psicológico de los grupos se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En la Tabla 6 se observa que no existen diferencias significativas; es decir, se acepta la hipótesis de igualdad, por lo tanto, no existen diferencias significativas en el Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de corta y larga distancia.

Estos resultados se encuentran acordes con el estudio realizado por Medina y Rodríguez (2011), en el que no se encontraron diferencias significativas en el bienestar psicológico de dos grupos de trabajadores de una empresa.

Tabla 3

Relación entre el horario de trabajo y el bienestar psicológico (n=101)

		Horario de trabajo	BP
Horario de trabajo	Correlación de Pearson	1	,025
	Sig. (bilateral)		,804
	N	101	101
BP	Correlación de Pearson	,025	1
	Sig. (bilateral)	,804	
	N	101	101

Como se observa en la Tabla 2 no existe relación entre el horario de trabajo y el bienestar psicológico de los conductores, no obstante, cabe resaltar la investigación llevada a cabo por Fernández y Piñol (2000) en la que presentan una revisión de las consecuencias que los turnos de trabajo tienen sobre la salud. Según los autores, este tipo de horario afecta, aproximadamente, al 20% de la población laboral y muestran la presencia de numerosas repercusiones negativas sobre la salud de los trabajadores afectados, mencionan que algunas consecuencias psicológicas son los trastornos del sueño, el síndrome de fatiga crónica, el estrés laboral, la sintomatología depresiva y diversos problemas familiares y sociales. Asimismo, se han observado un mayor número de problemas laborales (absentismo, menor rendimiento y accidentes de trabajo) en este tipo concreto de población laboral, en comparación con los trabajadores con un horario convencional.

Tabla 4

<i>Relación bienestar psicológico y la antigüedad en el trabajo (n=101)</i>			
		BP	Antigüedad
BP	Correlación de Pearson	1	,199*
	Sig. (bilateral)		,046
	N	101	101
Años de trabajo	Correlación de Pearson	,199*	1
	Sig. (bilateral)	,046	
	N	101	101

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5

<i>Relación entre el bienestar psicológico y la edad (n=101)</i>			
		BP	Edad
BP	Correlación de Pearson	1	-,013
	Sig. (bilateral)		,896
	N	101	101
Edad	Correlación de Pearson	-,013	1
	Sig. (bilateral)	,896	
	N	101	101

En las tablas 3 y 4 se puede observar que, por un lado, existe una correlación positiva muy baja entre el Bienestar Psicológico y la antigüedad en el trabajo, y por otro lado no existe relación entre el Bienestar Psicológico y la edad de los conductores.

Si bien en el presente estudio no se realizó un análisis de prueba de normalidad entre los grupos de edades, Romero (2001) en una investigación sobre el clima laboral en una empresa pública de transporte se encontró diferencias significativas respecto al estado general de Bienestar Psicológico, por edad y antigüedad en la empresa, demostrando que los trabajadores de menor antigüedad y más jóvenes fueron los que mejor Bienestar Psicológico y satisfacción laboral presentaron.

Tabla 6

Relación bienestar psicológico y el nivel de educación (n=101)

		BP	Educación
BP	Correlación de Pearson	1	,014
	Sig. (bilateral)		,893
	N	101	101
Nivel de educación	Correlación de Pearson	,014	1
	Sig. (bilateral)	,893	
	N	101	101

Teniendo en cuenta el nivel de educación alcanzado y el Bienestar Psicológico, se observa en la Tabla 5 que no hay relación entre ambas variables. Por el contrario, según un estudio realizado en Venezuela se encontró una correlación directa y significativa entre la centralidad absoluta y el nivel educativo, lo que indica que las personas con menor nivel de instrucción consideran al trabajo una de las cosas más importantes y significativas en su vida.

Se encontró además una correlación inversa y significativa entre el nivel educativo y la importancia de diversas características del trabajo, lo que señala que las personas con mayor nivel de instrucción asignan más importancia a características del trabajo tales como: el ajuste entre las exigencias del trabajo y la preparación y experiencia, la variedad de tareas, buenas condiciones físicas del trabajo, buen sueldo, oportunidades de ascenso o promoción entre otras (Dakduk, González y Motilla, 2008).

Conclusiones y Recomendaciones

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se concluye en primer lugar que no existen diferencias significativas en el Bienestar Psicológico entre los conductores de ómnibus de larga distancia y los conductores de corta distancia, rechazándose así la hipótesis de investigación.

Seguidamente, respecto al primer objetivo específico, se concluye que los promedios de los puntajes en la Escala de Bienestar Psicológico de los conductores de larga distancia, así como en sus subescalas, fueron más altos que los obtenidos por el grupo de corta distancia. En las subescalas de bienestar subjetivo, material y laboral ambos grupos obtuvieron un nivel medio, y en la subescala de bienestar en las relaciones de pareja ambos grupos obtuvieron un nivel bajo de bienestar.

Respecto al segundo objetivo específico, se pudo comprobar que no existe relación entre el horario de trabajo y el bienestar psicológico de los conductores, sin embargo, el resultado del tercer objetivo específico, demuestra que entre los años de antigüedad en el trabajo y el Bienestar Psicológico hay una relación positiva muy baja.

Respecto al cuarto y al quinto objetivo específico, se comprobó que no existe relación entre la edad de los participantes y el bienestar psicológico, tampoco hay correlación entre éste y el nivel de educación.

Se recomienda que se continúe con esta línea de investigación, futuros estudios que puedan seguir evaluando a esta población, dado los factores de riesgos laborales existentes en este tipo de trabajo, en el que también están expuestas otras miles de personas en los viajes que realizan, y también, debido a la escasez de investigaciones nacionales sobre el tema. Esto finalmente, además de contribuir a la comunidad científica con nuevos y actualizados conocimientos, sería útil para poder intervenir a tiempo si es necesario, o mejor, planificar estrategias para trabajar en la promoción de la salud de la población.

Referencias

- Ballesteros, B., Medina, A., y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Dakduk, S., González, A., Montilla, V. (2008) Relación de Variables Sociodemográficas, Psicológicas y la Condición Laboral con el Significado del Trabajo. *Revista Interamericana de Psicología* 42(2), 390-401. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n2/v42n2a20.pdf>
- De la Torre, L. (2003). Curso de Estadística I. Carrera de Ingeniería Industrial, Instituto Tecnológico de Chihuahua. Recuperado Junio, 2014 de <http://www.itch.edu.mx/>
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2014). Encuesta Permanente de Hogares 2013, República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/EPH2013/PUBLICACION%20EPH%202013.pdf>
- Dirección Nacional de Transporte (2006). Anuario Estadístico de Transporte. República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dinatran.gov.py/anuarios.html>.
- Dirección Nacional de Transporte (2007). Anuario Estadístico de Transporte. República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dinatran.gov.py/anuarios.html>.
- Dirección Nacional de Transporte (2009). Anuario Estadístico de Transporte. República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dinatran.gov.py/anuarios.html>.
- Dirección Nacional de Transporte (2010). Anuario Estadístico de Transporte. República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dinatran.gov.py/anuarios.html>.
- Dirección Nacional de Transporte (2011). Anuario Estadístico de Transporte. República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dinatran.gov.py/anuarios.html>.
- Dirección Nacional de Transporte (2012). Anuario Estadístico de Transporte. República del Paraguay. Recuperado de <http://www.dinatran.gov.py/anuarios.html>.
- Fernández-Montalvo, J. y Piñol, E. (2000). Horario laboral y salud: consecuencias psicológicas de los turnos de trabajo. *Revista de psicopatología y psicología clínica* 5(3), 207-222. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3899/3754>

- Fierro, A. (2000). Sobre la vida feliz. *Revista Psicothema*. 13(3), 530-531. Málaga. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=474>
- Instituto de Previsión Social. (s/f). Página oficial. Recuperado de <http://www.ips.gov.py/principal/modules.php?Name=News&file=article&sid=3172>
- Medina, Y. y Rodríguez, P. (2011) Estudio comparativo del Bienestar Psicológico y tipos de contratación en una empresa colombiana. (Tesis de grado) Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/8036/1/tesis142.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1998). *Promoción de la salud. Glosario*, Ginebra. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1998). *Salud mental*. Recuperado de http://www.who.int/topics/mental_health/es/
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2010). *Defensa del transporte público seguro y saludable*, Washington, D.C. Recuperado de: http://www2.paho.org/mex/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=849&limit=5&order=name&dir=ASC&Itemid=377
- Pinilla, J. Bordas, J., Gete, P., Nova, P. y Sanz, J. (2000) La salud laboral en el sector del transporte por carretera. Labour, Madrid. Recuperado de <http://www.tcmugt.es/carreteras/Archivos/saludlaboralcarretera.pdf>
- Romero, J. (2001). Clima laboral y Bienestar Psicológico en una Empresa Pública. ArchPrev Riesgos Labor 4 (1), 17-23. Recuperado de http://www.scsmt.cat/pdf/2001_n.1 originales.3.pdf
- Salazar, S. y Pereda, E. (2010). Síndrome de Burnout y Patrones de Comportamiento ante Tráfico en Conductores. *Rev. Psicol.* 12(1), 141-169. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rp/v12n1/a07v12n1.pdf>
- Sánchez-Cánovas, J. (2007). Manual Escala de Bienestar Psicológico (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones, S.A.

- SGS Tecnos (2008). *Análisis ergonómico, organizacional y psicosocial del puesto de conductor de autobuses urbanos e interurbanos: propuesta preventiva integral para el sector*. Departamento de Desarrollo de Proyectos e Innovación, Madrid. Recuperado de http://www.tcmugt.es/carreteras/Archivos/analisis_ergonomico_bus.pdf
- Torres W. (2003). *Utilización de Internet y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de alto y bajo nivel de acceso a la tecnología de información por computadora*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/558/1/torres_aw.pdf
- Vielma, R. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. Universidad de los Andes, Mérida. *Educere-Artículos Arbitrados* 14(49), 265-275. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32748/1/articulo2.pdf>

“Moralidad Colombiana: Dilemas Morales Contextuales ante Condiciones Psicosociales y Demográficas”

“Colombian Morality: Contextual Moral Dilemmas according to Psychosocial and Demographic Conditions”

Investigadora Titular: Nathalia P. Rey Gómez
Semillero de Investigación de Prosocialidad
Universidad Católica de Colombia, Colombia.

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido:30/08/2019

Aceptado: 15/03/2020

Resumen

Existe una preocupación actual alrededor de la contextualización de los dilemas morales y la influencia de variables sociodemográficas y psicosociales ante el juicio moral. Esta investigación, de diseño no experimental, transversal y correlativo, pretendió encontrar si existen divergencias entre la respuesta a tres dilemas morales, que evalúan los valores de merecimiento, lealtad y libertad ante las variables de sexo, nivel académico, rasgos psicopáticos, creencias religiosas, estrato socioeconómico y estilo de respuesta cognitiva. Participaron 207 personas (88 hombres, 118 mujeres) con características sociodemográficas variadas. Se aplicó un instrumento diseñado y adaptado para la ocasión, reuniendo la construcción de dilemas morales contextuales, la escala de Psicopatía de Levenson (LPSP), y el Test de Reflexión Cognitiva (CRT). Se hallaron diferencias significativas según el tipo de dilema, mediadas por el sexo y los rasgos psicopáticos, resultados que aportan a la contextualización de dilemas morales, mostrando cómo las características personales y sociales afectan el juicio moral.

Palabras clave: Dilemas morales, estilos cognitivos, ética, rasgos psicopáticos.

Abstract

Actual academic works on human morality are interested in contextualization of moral dilemmas and the influence of sociodemographic and psychosocial variables on moral judgment.

¹Correspondencia remitir a: Nathalia Patricia Rey nprey03@ucatolica.edu.co

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica” de Asunción-Paraguay.

This non-experimental research, with a correlative cross-sectional design, sought to find the divergences between the response to three moral dilemmas, which evaluate the values of deserving, loyalty and freedom according to sex, academic level, psychopathic traits, religious beliefs, socio-economic stratum and cognitive response style. Participants were 207 people (88 men, 118 women) with varied sociodemographic characteristics. An instrument designed and adapted for the occasion was applied, bringing together the construction of contextual moral dilemmas, the Levenson Psychopathy scale (LPSP), and the Cognitive Reflection Test (CRT). Significant differences were found according to the type of dilemma, mediated by sex and psychopathic traits. This results contribute to the contextualization of moral dilemmas, showing how personal and social characteristics affect moral judgment.

Key words: Cognitive style, ethic, moral dilemmas, psychopathic traits.

La moralidad humana, desde diferentes miradas, ha sido un constante objeto de estudio, desde la filosofía hasta la economía, pasando por diversos campos de acción. Se han propuesto múltiples teorías, y generando diversos tipos de dilemas morales, se ha tratado de investigar el razonamiento moral (Christensen & Gomila, 2012; Bzdok et al., 2012; Malti & Krettenauer, 2013).

Una de las teorías que ha tratado de describir y condensar los aspectos emocionales, neurobiológicos y sociales del juicio moral nace a partir del dilema moral históricamente conocido como “El Problema del Tranvía”, a partir de este y junto a otros dilemas, se propone la teoría de procesamiento dual donde los razonamientos utilitaristas y deontológicos cumplen una función crítica y en su mayoría opuesta, en el juicio moral humano. El primer razonamiento se relaciona con una cognición controlada y promueve la idea de alcanzar el bien mayor desde sus consecuencias; mientras que el segundo se caracteriza por explicar la conducta ética desde el deber hacia los derechos, deberes y obligaciones, encontrando una relación causal entre respuestas emocionales y juicios deontológicos (Greene, 2014)

Otro de los factores más relevantes a la hora de investigar la moralidad humana ha sido la diferencia entre el razonamiento moral en situaciones hipotéticas y escenarios próximos a la realidad. A partir de ello se han desarrollado múltiples estudios, desde los cuales se podría concluir que sí existen diferencias considerables entre los juicios aplicados a dilemas morales hipotéticos y contextuales, incluso llegando a generar respuestas antagónicas, aun si el valor moral expuesto fuese el mismo (Wark & Krebs, 2000; FeldmanHall, et al., 2012; Tassy, Oullier, Mancini & Wicker; 2013).

Algunos de los aportes más importantes desde esta mirada, yacen en la imposibilidad de valorar la complejidad social, emocional y motivacional de la elección moral, si se evalúa desde una naturaleza hipotética, lo que tendría como consecuencia, que el impacto de las creencias, actitudes y rasgos personales sobre el juicio moral, se reduce (FeldmanHall, et al., 2012).

Por su parte, Skoe, Eisenber y Cumberland (2002), toman la emoción causada como razón de la discrepancia entre los resultados producidos con dilemas morales abstractos y contextualizados. Al encontrarse ante dilemas contextuales, las personas experimentan emociones más profundas y verdaderas en contraste a las causadas por dilemas hipotéticos, ya que los niveles de rabia, disgusto, empatía, simpatía y remordimiento serían mayores en el primer caso. Usando dilemas contextualizados se evidencia además una diferencia importante entre los resultados de mujeres y hombres: las primeras responden con una mayor emoción de rabia y disgusto y los hombres presentan mayores niveles de remordimiento. Frente a la empatía, las mujeres muestran una mayor simpatía ante dilemas hipotéticos y lo hombres a los contextuales.

Otro punto de discusión del razonamiento moral ha sido la influencia directa de diversas variables en el juicio de dilemas morales, algunas de ellas son la edad, el sexo, el nivel académico, niveles de rasgos psicópatas, las creencias religiosas, el estrato socioeconómico y el estilo de respuesta cognitiva. Para Eisenber, Cumberland, Guthrie, Murphy y Shepard (2005), la edad sí puede tomarse como variable diferencial ante las respuestas morales, sin embargo, existe una necesidad de determinar ante qué categorías se relacionan estas dos variables.

Por una parte, el razonamiento empático auto reflexivo aumenta con la edad, el razonamiento orientado a las necesidades disminuye, mientras que las inclinaciones a la simpatía y la ayuda no muestran cambios a través del tiempo. Posición que contrasta con la de Hauser, Cushman, Young, Jin y Mikhail (2007), quienes exponen que no existe una correlación directa entre la edad y las justificaciones de juicios morales.

Frente a las diferencias de sexo, diversos estudios muestran que, en su mayoría, las mujeres responden a los dilemas desde una perspectiva más deontológica, siendo estas conductas moralmente aceptables desde el deber ser; mientras que los hombres tienden a tomar respuestas más utilitarias, definidas como decisiones que llevan hacia un mayor bienestar general. La hipótesis explicativa de estas diferencias reside en un procesamiento cognitivo y afectivo diferente (Björklund, 2003; Fumagalli et al., 2010; Friesdorf, Conway & Gawronski, 2015).

Ante el nivel académico, Hauser y colaboradores (2007), no encontraron una correlación directa entre esta variable y las respuestas ante dilemas morales, si bien existían diferencias entre las respuestas de algunos de los ítems dentro de las baterías no podría declararse una causalidad directa en las respuestas o visión de moralidad.

Algunos estudios han tratado de discriminar respuestas morales y niveles de psicopatía, encontrándose diferencias importantes en las investigaciones. Por una parte, algunos autores muestran que las personas con puntuaciones más altas en rasgos psicopáticos no clínicos, indican en su mayoría respuestas utilitarias, encontrando también que los hombres, en general, tienen mayores niveles de psicopatía que las mujeres y menor discapacidad social (Bartels & Pizarro, 2011). Por otro lado, existen resultados que muestran que, si bien personas con altos índices de psicopatía pueden mostrar una relación emocional menor frente a los dilemas, no significaría que exista una relación directa con respuestas a los dilemas (Cima, Tonnaer & Hauser, 2010).

Frente a la variable de creencias religiosas, pocos estudios se han realizado, sin embargo, todos muestran que una orientación religiosa activa está correlacionada con estándares éticos altos y, por ende, una respuesta a dilemas más deontológica y dada hacia la simpatía (McNichols & Zimmerer; 1985; Ford & Richardson, 2013).

La relación entre el estrato socioeconómico y el juicio moral ha sido estudiada en los últimos años; Crozier et al. (2008), aportan resultados donde existiría una ambigüedad en la respuesta a dilemas morales por parte de personas de clase media, muchas veces justificado ante la necesidad de ‘hacer el bien’ en contraste con la necesidad de desarrollar un mejor futuro.

Por otro lado, investigaciones han mostrado que clases altas tienden a tener un juicio moral más utilitario que las clases bajas, y estas muestran una conducta prosocial mayor a ante la generosidad, confianza y ayuda (Piff, Kraus, Coté, Cheng & Keltner, 2010; Coté, Piff & Willer, 2013).

Por último, el juicio moral muestra una relación directa con la reflexión y el estilo de respuesta cognitiva; Suter y Hertwig (2011), evaluaron las diferencias de respuesta ante el tiempo dado para ello y demostraron que las respuestas deontológicas se relacionan con un estilo intuitivo, mientras que las utilitarias corresponderían a un estilo reflexivo. Paxton, Ungar y Greene (2012), presentan resultados similares, al relacionar el test de cognición reflexiva (CRT por sus siglas en inglés) y la respuesta a dilemas morales. Identificaron una respuesta contraintuitiva y utilitaria a mayor reflexión cognitiva, apoyando así, la teoría dual de moralidad (Greene, Morelli, Lowenberg, Nystrom & Cohen, 2008).

A partir de esta revisión, el presente trabajo pretendió encontrar si existen divergencias entre la respuesta a dilemas morales contextuales relacionadas con diferencias sociodemográficas y psicosociales. Con esto, se quiso contribuir al estudio contextualizado del razonamiento moral.

Método

Diseño y Participantes

Esta investigación fue de tipo no experimental y utilizó un diseño transversal correlativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se seleccionó una muestra probabilística de 206 personas (57% mujeres; 43% hombres), con una amplia variación en variables sociodemográficas. El rango de edad de la muestra estuvo entre 16 y 56 años (M : 23); cuyo estrato socioeconómico osciló entre 1 y 6 (M : 3,07). Todos los participantes tuvieron por lo menos, un nivel educativo básico-secundario, y al momento de la toma de datos, el 14% estaba cursando un ciclo de educación técnica, 72% pregrado y 14% de posgrado; el 69% se definió como religiosos, mientras que el 31% como no religiosos.

Instrumentos

Para la aplicación de dilemas morales, se diseñó un instrumento que apuntó a la contextualización ecológica de las situaciones. Como resultado se obtuvieron tres dilemas morales¹ que oponen respectivamente los valores de *necesidad vs. mérito*, *lealtad vs. mérito* y *lealtad vs. libertad*. Después de un piloto que garantizó la comprensión de los dilemas, se añadió al instrumento la escala no clínica *Levenson's Primary and Secondary Psychopathy Scales (LPSP)* (Levenson, Khiel, & Fitzpatrick, 1995) para medir la variable de psicopatía, desde una medición de factores afectivos e interpersonales (Salvador, Arce, Rodríguez-Díaz & Seijo, 2016). Para la medición del estilo de respuesta cognitiva se utilizó el instrumento *Cognitive Reflection Test* (Shane, 2005) para identificar el estilo de respuesta cognitiva de los participantes. Se aclaró en el documento que el uso de datos sería anónimo.

Dilemas Morales Diseñados y Utilizados

Los dilemas utilizados en el instrumento fueron: (1) En la empresa de tu familia, estás encargado de hacer las contrataciones de las personas con cargos directivos. Tienes dos candidatos finalistas. El menos calificado tiene una hoja de vida buena, pero el más calificado tiene una hoja de vida sobresaliente y su aporte a la empresa será significativamente mejor. Sin embargo, el menos calificado tiene cuatro hijos menores de edad y su único sustento es su trabajo. En una escala de 0 a 5 donde **0 es muy mal y 5 es muy bien**, ¿cuán bien o mal estaría darle el trabajo al menos calificado?; (2). En la empresa de tu familia, estás encargado de hacer las contrataciones de las personas con cargos directivos. Tienes dos candidatos finalistas. El menos calificado tienen una hoja de vida buena, pero el más calificado tiene una hoja de vida sobresaliente y su aporte a la empresa será significativamente mejor. Sin embargo, el menos calificado pertenece al círculo de amigos y conocidos de tu familia. En una escala de 0 a 5 donde **0 es muy mal y 5 es muy bien**, ¿cuán bien o mal estaría darle el trabajo al menos calificado?; 3. Has terminado tus estudios de posgrado en un país desarrollado y una empresa líder de ese país te ofrece un empleo permanente con posibilidad de ascenso, en donde podrás desarrollar todo tu potencial creativo. Alternativamente, podrías regresar a tu país y contribuir significativamente a su desarrollo, aunque tendrías menos posibilidades de un desarrollo profesional creativo. En una escala de 0 a 5 donde **0 es muy mal y 5 es muy bien** ¿cuán bien o mal estaría que aceptes el empleo en la empresa líder?

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados colectivamente en diferentes instituciones educativas, aclarando el objetivo de la investigación, la anonimidad de las respuestas y la distribución de resultados posteriores a la investigación. La aplicación tuvo una duración de 10 minutos aproximadamente por grupo estudiantil, sin que existiera una restricción de tiempo. Los datos fueron analizados con el paquete SPSS, con las pruebas Kolmogorov-Smirnov, Chi Cuadrado 2x2 y U Mann-Whitney, dependiendo las variables a analizar.

Resultados

Relacionado con las diferencias entre sexos se encontró que los hombres obtuvieron un mayor índice de psicopatía ($M: 20,9$; $DS: 10,7$; $p: 0,081$), frente a los valores de las mujeres ($M: 17,5$; $DS: 9,36$; $0,081$), una menor apropiación de costumbres religiosas y una puntuación mayor en el análisis de CRT (Hombres: $M: 1,52$; $DS: 0,90$; $p: <0,000$. Mujeres: $M: 1,04$; $DS: 0,79$; $p: <0,000$).

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en las respuestas a los tres dilemas (ver figura 1). Frente al primer dilema que contraponía el valor de la necesidad ante el de merecimiento, el 68% de la población eligió el valor de necesidad. Ante la lealtad versus merecimiento, el 69% privilegió el merecimiento y el 31% la lealtad; finalmente, el 90% de los individuos juzgaron como relevante la libertad y el 10% restante, la lealtad.

En cuanto a efecto de las variables sociodemográficas, se encontró que la respuesta al dilema 1 se correlaciona con la variable sexo ($X^2=16.09$; $p <0.000$), las mujeres sobreponen en mayor medida que los hombres la necesidad frente al merecimiento (ver figura 2). Por su parte, el nivel de rasgos psicopáticos está estrechamente relacionado con las evaluaciones del dilema 3 ($Z=-2.998$; $p <0.000$), las personas con niveles psicopáticos altos tienden a responder afirmativamente ante el valor de la libertad por encima de la lealtad (ver figura 3). No se encontraron otros resultados significativos que correlacionen las variables sociodemográficas con las respuestas a los dilemas morales.

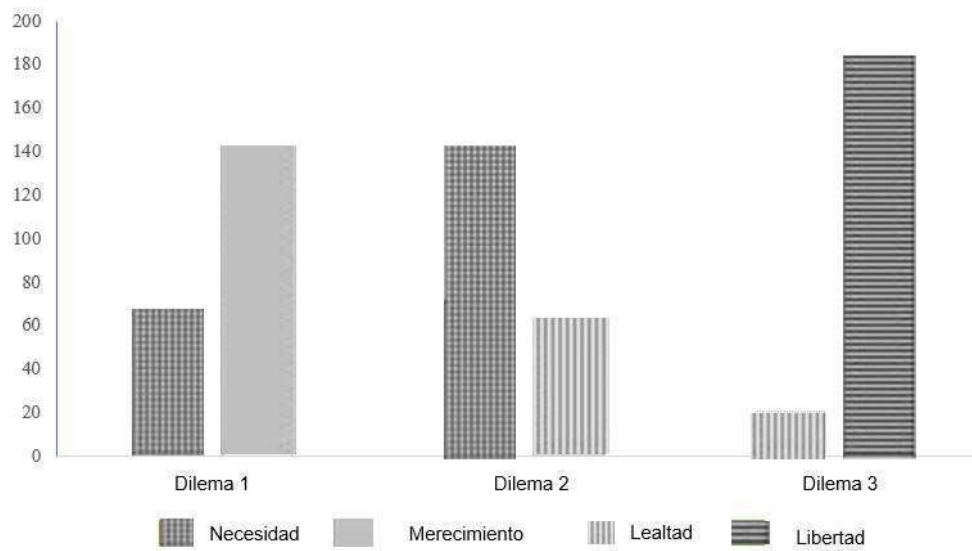


Figura 1. Representación gráfica de las respuestas ante los dilemas morales.

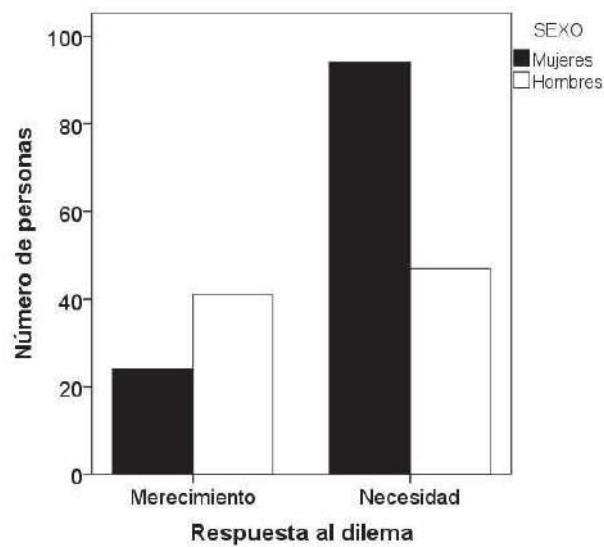


Figura 2. Representación gráfica de las respuestas ante el primer dilema moral en relación a la variable sexo.

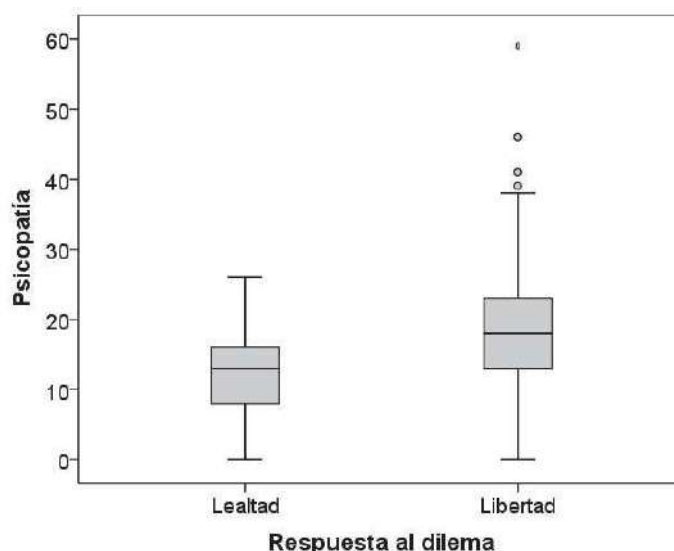


Figura 3. Representación gráfica de las respuestas ante el tercer dilema moral en relación a la variable psicopatía.

Discusión y Conclusiones

Este estudio ilustra las nuevas perspectivas a la hora de abordar la investigación moral: el diseño y planteamiento de dilemas contextuales que permiten abordar de forma más realista, el razonamiento moral. Se cree que, en contextos cotidianos y posibles en su realidad, los participantes se involucran más en las situaciones a la hora de emitir un juicio moral. Aunque los estudios con este tipo de dilemas son apenas incipientes, hay evidencia de una discrepancia de resultados entre usar situaciones hipotéticas poco probables y dilemas morales contextualizados (Wark & Krebs, 2000; FeldmanHall, et al., 2012; Tassy, et al., 2013).

A la luz de los resultados de la investigación, se puede decir que, en la población estudiada no existe una tendencia clara hacia la deontología o el utilitarismo, por el contrario, los juicios se dejaron afectar por el tipo de dilema. Mientras en el primer dilema primó una respuesta deontológica al tomar el valor de necesidad como fundamental; en los otros dos dilemas, las respuestas tendieron hacia el utilitarismo, al anteponer los valores de merecimiento y libertad respectivamente.

El sexo y los rasgos psicopáticos influenciaron también los juicios morales en el mismo sentido que reportan otros estudios (Bartels & Pizarro, 2011; Friesdorf, et al., 2015). Las mujeres al igual que las personas con puntuaciones bajas en psicopatía, dan respuestas que se ajustan a un modelo deontológico, en cambio, los hombres y sujetos con puntuaciones altas en psicopatía, responden desde una perspectiva utilitaria.

Es importante mencionar que los juicios morales encontrados en este estudio no se vieron influidos por las variables edad, nivel académico, creencias religiosas o estrato socioeconómico. Esto contrasta con lo expuesto por algunos trabajos en donde si bien, se sugiere que existen respuestas utilitarias y deontológicas relacionadas con estas variables, no se ha encontrado un vínculo explicativo claro (McNichols & Zimmerer; 1985; Hauser et al., 2007, Crozier et al., 2008; Piff et al., 2010; Côté et al., 2013 & Ford & Richardson, 2013).

Para el caso del pensamiento reflexivo, en donde se esperaba que favoreciera las respuestas utilitaristas (Paxton et al., 2012), la distribución no normal de los datos, unido al hecho de que fueron pocos los sujetos que mostraron un estilo altamente reflexivo, puede explicar que esta variable no haya tenido un efecto.

Este trabajo tiene consistencia con diversos postulados teóricos y contribuye al estudio del comportamiento social y ético humano. No obstante, es importante continuar el proceso de forma más profunda y así, lograr discernir más aspectos acerca de la moralidad colombiana. Es necesario aplicar este modelo de investigación en muestras más grandes y diversificadas, y acercarlo cada vez al contexto colombiano. La inclusión de más variables demográficas y de aquellas relacionadas con rasgos psicológicos como la personalidad, la emoción y la motivación, es también pertinente.

Referencias

Bartels, D. M., & Pizarro, D. A. (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, 121, 154-161. doi:10.1016/j.cognition.2011.05.010.

- Björklund, F. (2003). Differences in the justification of choices in moral dilemmas: Effects of gender, time pressure and dilemma seriousness. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 459–466. doi: 10.1046/j.1467-9450.2003.00367.x
- Bzdok, D., Schilbach, L., Vogeley, K., Schneider, K., Laird, A. R., Langner, R., & Eickhoff, S. B. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE meta-analysis on morality, theory of mind, and empathy. *Brain Structure and Function*, 217, 783–796. doi: <https://doi.org/10.1007/s00429-012-0380-y>
- Cima, M., Tonnaer, F., & Hauser, M. D. (2010). Psychopaths know right from wrong but don't care. *Social cognitive and affective neuroscience*, 5, 59–67. doi:10.1093/scan/nsp051.
- Christensen, J. F., & Gomila, A. (2012). Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36, 1249–1264. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.02.008>
- Côté, S., Piff, P. K., & Willer, R. (2013). For whom do the ends justify the means? Social class and utilitarian moral judgment. *Journal of personality and social psychology*, 104, 490–503. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030931>.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of research on adolescence*, 15, 235–260. doi: 10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x
- FeldmanHall, O., Mobbs, D., Evans, D., Hiscox, L., Navrady, L., & Dalgleish, T. (2012). What we say and what we do: the relationship between real and hypothetical moral choices. *Cognition*, 123, 434–441. doi:10.1016/j.cognition.2012.02.001
- Ford R.C., & Richardson W.D. (2013). Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature (pp. 19–44). En: Michalos, A. & Poff, D. (eds) *Citation Classics from the Journal of Business Ethics. Advances in Business Ethics*. Estados Unidos: Springer, Dordrecht.
- Friesdorf, R., Conway, P., & Gawronski, B. (2015). Gender differences in responses to moral dilemmas: a process dissociation analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 696–713. doi: 10.1177/0146167215575731.
- Fumagalli, M., Ferrucci, R., Mameli, F., Marceglia, S., Mrakic-Sposta, S., Zago, S., & Priori, A. (2010). Gender-related differences in moral judgments. *Cognitive Processing*, 11, 219–226. doi: <https://doi.org/10.1007/s10339-009-0335-2>

- Greene, J. D., Morelli, S. A., Lowenberg, K., Nystrom, L. E., & Cohen, J. D. (2008). Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment. *Cognition*, 107, 1144–1154. doi: doi.org/10.1016/j.cognition.2007.11.004
- Greene, J. D. (2014). The Cognitive Neuroscience of Moral Judgment and Decision Making. En Gazzaniga, M. S., & Mangun, G. R. (Eds). *The Cognitive Neurosciences* (p. 1013–1023), Estados Unidos, Massachusetts: MIT Press.
- Hauser, M., Cushman, F., Young, L., Kang-Xing, J.R. & Mikhail, J. (2007). A Dissociation Between Moral Judgments and Justifications. *Mind & Language*, 22, 1-21. doi: https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00297.x
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Levenson, M. R., Kiehl, K. A. & Fitzpatrick, C. M. (1995). Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 151-158. doi: dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.1.151
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child development*, 84, 397-412. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x
- McNichols, C.W. & Zimmerer, T.W. (1985). Situational ethics: An empirical study of differentiators of student attitudes. *Journal of Business Ethics* 4, 175–180. doi: https://doi.org/10.1007/BF00705616.
- Paxton, J. M., Ungar, L., & Greene, J. D. (2012). Reflection and reasoning in moral judgment. *Cognitive Science*, 36, 163-177. doi: 10.1111/j.1551-6709.2011.01210.x
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: the influence of social class on prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology*, 99, 771-784. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0020092
- Salvador, B., Arce, R., Rodríguez-Díaz, F. J., & Seijo, D. (2017). Evaluación psicométrica de la psicopatía: una revisión metaanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 36-47. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.015
- Shane, F. 2005. Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, 19, 25-42. doi: 10.1257/089533005775196732
- Skoe, E. E., Eisenberg, N., & Cumberland, A. (2002). The role of reported emotion in real-life and hypothetical moral dilemmas. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 962-973. doi: doi.org/10.1177/014616720202800709

- Suter, R. S., & Hertwig, R. (2011). Time and moral judgment. *Cognition*, 119, 454-458. doi:10.1016/j.cognition.2011.01.018
- Tassy, S., Oullier, O., Mancini, J. & Wicker, B. (2013). Discrepancies between judgment and choice of action in moral dilemmas. *Front. Psychol.*, 4, 250. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00250>
- Wark, G. R. & Krebs, D. L. (2000) The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life. *Journal of Moral Education*, 29, 5-21. doi: 10.1080/030572400102907

“Composición Factorial Confirmatoria de la Percepción de Seguridad”

“Factorial Composition Confirming the Perception of Security”

José Marcos Bustos-Aguayo¹, Margarita Juárez-Nájera², Cruz García-Lirios³, Celia Yaneth Quiroz-Campas⁴, Francisco Javier Rosas-Ferruzca⁵, María del Rosario Molina-González⁶

Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana,
Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad
de Sonora, México

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”⁷
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 16/10/ 2018

Aceptado: 10/03/2020

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue demostrar la estructura factorial de la percepción de seguridad con la finalidad de aportar evidencia teórica y empírica al modelo desarrollado por García (2011) en el que se exploraron las relaciones lineales entre cinco dimensiones relativas a la seguridad territorial, nacional, pública, ciudadana y privada. Se llevó a cabo un estudio no experimental, transversal y psicométrico con una selección no probabilística de 245 estudiantes adscritos a instituciones penitenciarias como parte de sus prácticas y servicio académico, profesional y laboral. En un segundo estudio con 102 estudiantes de una universidad pública del centro de México, se observó la prevalencia de un factor de segundo orden con respecto a cinco factores de primer orden y 18 indicadores que explicaron el 37% de la varianza, pero el diseño de la investigación limitó los hallazgos al escenario del estudio, sugiriendo su extensión a otros contextos.

¹ Doctor en Psicología, Profesor de Carrera Titular “C”, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México: marcos.bustos@unam.mx

² Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Investigadora, Unidad Azcapotzalco Universidad Autónoma Metropolitana: mjn@azc.uam.mx

³ Posdoctorante en Ciencias de la Complejidad, Profesor investigador de Tiempo Completo, Centro de Estudios Políticos y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México: <http://orcid.org/0000-0002-9364-6796>
cgarcial213@profesor.uaemex.mx

⁴ Doctora en Educación, Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Instituto Tecnológico de Sonora, México: ciquiroz@itson.edu.mx

⁵ Doctor en Administración Pública, Profesor de Tiempo Completo, Facultad de Planeación Urbana y Regional, Universidad Autónoma del Estado de México: frosasf@uaemex.mx

⁶ Doctora en Ciencias Jurídicas, Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora, México: rosario.molina@unison.mx

⁷Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica” de Asunción-Paraguay.

El instrumento permitirá evaluar el diseño, implementación y confianza hacia políticas de seguridad centradas en la percepción de gobernantes y gobernados ante la seguridad territorial, nacional, pública, ciudadana y privada.

Palabras clave: Percepción, Seguridad, Composición Factorial.

Abstract

The objective of this work was to demonstrate the factorial structure of the perception of security with the purpose of providing theoretical and empirical evidence to the model developed by Garcia (2011) in which the linear relationships between five dimensions related to territorial security were explored, national, public, citizen and private. A non-experimental, transversal and psychometric study was carried out with a non-probabilistic selection of 245 students assigned to penitentiary institutions as part of their academic, professional and work practices and services. The prevalence was observed as a factor of second order with respect to five factors of the first order and 18 indicators that explained 37% of the variance, but the design of the research limited the findings to the study scenario, suggesting its extension to other contexts.

Keywords: Power, influence, security, perception, identity

La seguridad pública en su dimensión política ha sido considerada como una percepción de gobernantes respecto a expectativas de gobernados en cuanto a la prevención del delito, la impartición de justicia y la readaptación social (Carreón, 2013). Con referencia a lo anterior, los diagnósticos de confianza ciudadana respecto a la acción gubernamental (García, 2013). En materia de procuración de justicia, se han establecido desde las percepciones civiles en cuanto a la seguridad territorial (libertades de desplazamiento, ocupación de espacios y seguido, apropiación de lugares públicos), seguridad nacional (garantías de relaciones libres de riesgos; procuración y combate al delito), seguridad pública (derechos de pacificación ante delitos del fuero común y federal), seguridad ciudadana (garantías relativas a la identidad colectiva ante la delincuencia) y seguridad privada (libertades de asociación y expresión para el resguardo y protección de la propiedad privada y la integridad personal).

Acto seguido, los estudios de la percepción de seguridad han abordado estos fenómenos de un modo diferencial y fragmentado (Carreón, 2014). Algunos aportes han considerado que la percepción de seguridad territorial está vinculada a la seguridad nacional debido a su dimensión multilateral, pero desarticulada de la seguridad pública y ciudadana por su dimensión macrosocial (García, 2012). Otros trabajos han demostrado que la seguridad ciudadana y la seguridad privada están relacionadas si se asumen como una dimensión microsocial, pero desvinculadas de la seguridad pública macrosocial (García, 2014).

La medición de la seguridad percibida de los gobernados con respecto al desempeño de sus gobernantes ha sido establecida a partir de la Escala de Expectativas de Seguridad (EES-15) de García (2018) la cual demuestra tres factores preponderantes; reclutamiento, tecnología e interpersonal que explican el 74% de la varianza total, pero la Escala de legitimidad Sociopolítica (ELS-32) de García (2015) enfatiza dimensiones emocionales tales como; actitudes, capacidades, creencias, fiabilidades, *habitus*, libertades, oportunidades, representaciones y legitimaciones, explicando el fenómeno a partir de la convergencia de estos factores de primer orden con un factor de segundo orden. En ese mismo sentido, la Escala de Miedo a la Criminalidad (EMC-24) de García, Carreón y Hernández (2016) enfatiza seis dimensiones relativas a percepciones y actitudes; inconmensurabilidad, impredecibilidad, incontrolabilidad, corrupción, negligencia y opacidad, explicando la emergencia de un factor de segundo orden alusivo a la emoción ante la delincuencia.

Sin embargo, el EES-15, el ELS-32 y el EMC-24 miden factores específicos que explican los efectos de la inseguridad sobre la percepción, emoción o actitud de los gobernantes con respecto a la acción gubernamental de la administración pública sin considerar otras dimensiones tales como el territorio, la nación, lo público, la ciudadanización y la privacidad de la seguridad (Adams, 2020). Por consiguiente, fue menester plantear un modelo para establecer la validez de la seguridad en cada de las dimensiones citadas.

El objetivo del presente trabajo es establecer:

1) la dimensión perceptual de la seguridad con variabilidad entre sus componentes territorial, nacional, público, ciudadano y privado, pero articuladas por la evaluación de la acción gubernamental en cuanto a la prevención del delito, la impartición de justicia y la readaptación social; 2) la emergencia de un factor común a estos cinco componentes en virtud de que deriva de las diferencias entre gobernantes y gobernados; 3) la hegemonía del componente público ya que ahí se centra la expectativa de los ciudadanos con respecto a las instituciones, políticas, estrategias y procuración de justicia.

Método

Participantes

Se realizó un estudio no experimental, transversal y exploratorio con una selección no probabilística de 245 estudiantes de una universidad pública del centro de México, adscritos a instituciones de seguridad como penitenciarias en prácticas y servicio profesional durante el periodo de 2014 a 2018 (véase Tabla 1).

Tabla 1

<i>Descriptivos de la muestra</i>							
	Edad		Ingreso		Estado civil		
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Soltería</i>	<i>Matrimonio</i>	<i>Otros</i>
Femenino	25,4	2,4	8'732,12	345,4	56%	24%	20%
Masculino	24,1	2,1	7'896,45	345,2	61%	19%	20%)

Nota: Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Instrumentos y Materiales

Se utilizó la Escala de Percepción de Inseguridad de García (2011) la cual incluye 20 aseveraciones en torno a las expectativas de seguridad territorial (alfa de ,780), nacional (alfa de ,775), pública (alfa de ,790), ciudadana (alfa de ,750) y privada (alfa de ,795). Todos los ítems incluyen opciones de respuestas que van desde 0 = “nada probable” hasta 5 = “bastante probable”.

Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio documental con una selección no probabilística de fuentes informativas considerando su difusión en tres buscadores emblemáticos de información científica social para América Latina.

El análisis de los datos, teorías, conceptos y hallazgos se realizó a partir de una investigación documental de julio 2010 a julio 2018 en las bases de datos de Dialnet, Latindex, Pubindex, Redalyc y Scielo por considerarlas representativas de América Latina. La búsqueda de información se llevó a cabo a partir de las combinaciones de palabras claves tales como; Estado, ciudadanía, violencia, delincuencia, seguridad, percepción y riesgo. Se seleccionaron aquellos artículos con resultados empíricos preferentemente de la región y localidad, así como la inclusión de parámetros que demostrarán la incidencia de las políticas de seguridad en la confianza civil hacia sus autoridades. Posteriormente, la información fue sistematizada siguiendo la técnica de síntomas para el desarrollo de modelos.

Se encuestó a los estudiantes en las instalaciones de su universidad, previa garantía por escrito de confidencialidad, anonimato y no afectación de los resultados del estudio a su seguridad y estatus académico. Se procesó la información en el paquete de análisis cualitativo de datos (QDA-MINNER por su acrónimo en inglés versión 4,0) y el paquete estadístico para ciencias sociales (IBM-SPSS-AMOS por su acrónimo en inglés versión 25,0).

Se estimaron los parámetros para evidenciar la normalidad, consistencia, adecuación, esfericidad, validez, correlación, covarianza, ajuste y residual con la finalidad de contrastar la hipótesis nula relativa a las diferencias significativas entre la estructura de relaciones teórica respecto a la estructura de relaciones lineales observadas.

Los autores manifiestan estar libres de conflicto de intereses en lo concerniente al contenido del artículo, así como a los derechos de autor cedidos a la revista que los publique siempre que mantenga una política de acceso abierto y no cambie su estatus a una sociedad anónima de comercio variable.

Con el propósito de confirmar la estructura de relaciones entre las variables, se estimó un modelo estructural, considerando la emergencia de un factor de segundo orden a partir de la convergencia de factores de primer orden, así como la participación de un grupo de 102 estudiantes de una universidad pública del centro de México, realizándose los mismos análisis estadísticos enunciados, exceptuando la configuración factorial de componentes principales con rotación varimax y los parámetros de ajuste y residuales para la contrastación del modelo estructural.

Resultados

La Tabla 2 muestra las propiedades estadísticas descriptivas del instrumento que demuestran la normalidad, confiabilidad, adecuación, esfericidad y validez de las dimensiones de la percepción de seguridad.

Tabla 2

Descriptivos del instrumento- Subescalas de percepción

Reactivo	Media	Desviación Estándar	Sesgo	Curtosis	Alfa	Territorial	Nacional	Pública	Ciudadana	Privada
r1	4,9	1,5	1,4	1,1	,78					,32
r2	4,1	1,6	1,8	1,3	,74					,36
r3	4,3	1,8	1,0	1,8	,75					,38
r4	4,6	1,9	1,7	1,9	,72					,39
r5	4,9	1,3	1,5	1,0	,73				,38	
r6	4,8	1,4	1,4	1,3	,71				,36	
r7	4,3	1,5	1,3	1,5	,75				,33	
r8	4,1	1,7	1,1	1,6	,79				,32	
r9	4,3	1,2	1,3	1,3	,77			,34		
r10	4,2	1,4	1,4	1,4	,70			,35		
r11	4,0	1,6	1,6	1,5	,72			,30		
r12	4,6	1,9	1,8	1,6	,74			,31		
r13	4,8	1,2	1,9	1,7	,73		,36			
r14	4,9	1,0	1,7	1,9	,78		,37			
r15	4,3	1,5	1,3	1,6	,70		,34			
r16	4,2	1,4	1,4	1,3	,72		,32			
r17	4,6	1,2	1,3	1,9	,73	,30				
r18	4,8	1,3	1,4	1,3	,74	,39				
r19	4,9	1,5	1,7	1,1	,75	,37				
r20	4,1	1,8	1,8	1,2	,71	,35				

Alfa quitando el valor del ítem. Adecuación (KMO = ,780), Esfericidad [$\chi^2 = 564,7$ (76gl) p, 01] Método: Ejes principales, Rotación: Fromax. F1 = Percepción Territorial (15% de la varianza total explicada), F2 = Percepción Nacional (11% de la varianza total explicada), F3 = Percepción Pública (7% de la varianza total explicada), F4 = Percepción Ciudadana (3% de la varianza total explicada), F5 = Percepción Privada (1% de la varianza total explicada).

A fin de poder establecer la estructura factorial confirmatoria se estimaron las correlaciones y covarianzas entre los factores (véase Tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones y covarianzas entre los factores- Subescalas de percepción

	<i>Territorial</i>	<i>Nacional</i>	<i>Pública</i>	<i>Ciudadana</i>	<i>Privada</i>	<i>Territorial</i>	<i>Nacional</i>	<i>Pública</i>	<i>Ciudadana</i>	<i>Privada</i>
<i>Territorial</i>	1,0					1,9				
<i>Nacional</i>	,35***	1,0				,41	1,8			
<i>Pública</i>	,38*	,32**	1,0			,45	,40	1,7		
<i>Ciudadana</i>	,30*	,37*	,31*	1,0		,46	,46	,48	1,8	
<i>Privada</i>	,34*	,35*	,35*	,38*	1,0	,48	,44	,47	,43	1,6

*Nota: Fuente: Elaborada con los datos del estudio; * $p < ,01$; ** $p ,001$; *** $p < ,0001$*

Las bajas correlaciones y covarianzas evidenciaron la prevalencia de un factor común de segundo orden que la literatura identifica como percepción de seguridad para explicar la incidencia de las políticas centradas en la procuración del estado de derecho, la prevención del delito y la impartición de justicia (véase Figura 1).

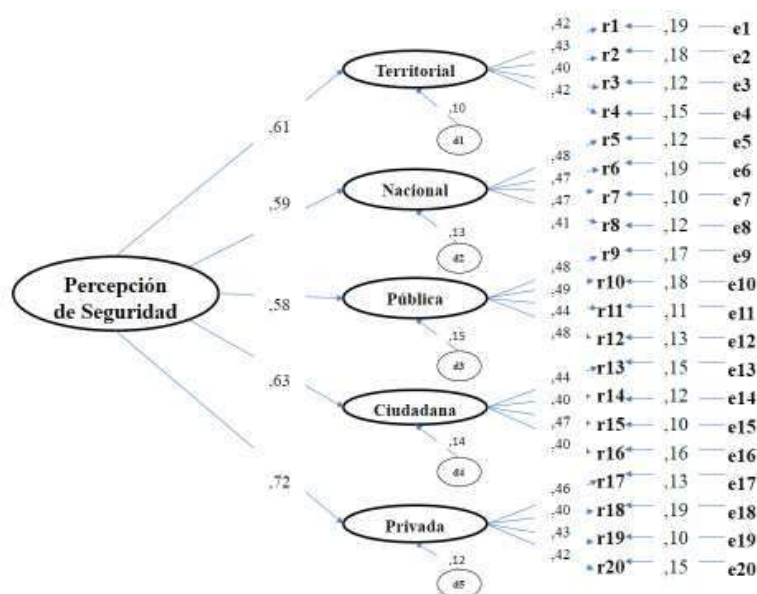


Figura 1

Composición factorial confirmatoria de la percepción de seguridad

Nota: Fuente: Elaborada con los datos del estudio. d = Disturbio de Estimación, e = Error de Medición; ← relación lineal del error sobre el reactivo, → relación lineal del constructo sobre los factores y de estos sobre los reactivos.

Los parámetros de ajuste y residual [$\chi^2 = 34,2 / 14\text{gl}$] $p = ,01$; GFI = ,997; CFI = ,995; RMSEA = ,0009] sugieren el no rechazo de la hipótesis nula relativa a las diferencias significativas entre la estructura de relaciones teóricas respecto a la estructura de relaciones lineales observada.

Discusión

El presente trabajo contribuyó al estado del conocimiento con la demostración de una estructura factorial que explicó cinco dimensiones de la percepción de seguridad a través de un modelo de componentes principales con rotación varimax, aunque el tipo de estudio no experimental y el tipo de muestreo no probabilístico limitan los resultados al escenario de la investigación, sugiriendo la inclusión de otros factores como la percepción internauta y sus dimensiones de utilidad, facilidad, compatibilidad, accesibilidad, escalabilidad, portabilidad y riesgo que explican las políticas de seguridad en Internet.

En virtud de que la composición factorial de los cinco componentes perceptuales aluden a dimensiones concomitantes entre sí, se recomienda su vinculación con el uso intensivo de las tecnologías, dispositivos y redes electrónicas en el que la seguridad internauta reflejaría las estrategias de prevención del delito como la video vigilancia impuestas en las otras cinco dimensiones (Espinoza, 2019). Es en este sentido que las aplicaciones móviles de video seguridad al estar interconectadas con dispositivos públicos de seguridad complementan un sistema de protección ciudadana (Sánchez, 2020). Se trata de una cogestión de la prevención del delito en el que los usuarios de redes sociales reportan constantemente a las centrales policíacas los pormenores de su seguridad vivencial (García, 2020).

Por consiguiente, futuras investigaciones relativas a la confianza ciudadana con respecto a las políticas, estrategias, programas y aplicaciones de seguridad develarán los niveles de negociación, acuerdos y corresponsabilidad entre los actores políticos y sociales, así como entre los sectores públicos y privados.

Respecto a los trabajos sobre estrategias de prevención del delito como la video seguridad (Quiroz, 2019), el presente trabajo destaca que esta medida es compatible con la percepción de la seguridad privada ya que la contratación de guardaespaldas coadyuva con la instalación de tecnologías de video vigilancia. Según se ha visto, las políticas de seguridad parecen centrar su atención en la prevención del delitos del fuero común y federal sin considerar la dimensión multilateral como es el caso de la extradición de delincuentes y la corresponsabilidad entre los sistemas políticos, regímenes de gobierno y formas de Estado, así como la equivalencia de sus estrategias de procuración de justicia.

En el rubro de la corresponsabilidad, antecedente de la gobernanza de la seguridad (Martínez, 2018), el presente trabajo destaca que la percepción de la seguridad ciudadana es un componente central del sistema de seguridad. En los marcos de las observaciones anteriores, una política de seguridad centrada en la dimensión privada supone el subsidio a sistemas de gestión y administración no gubernamentales ya que las necesidades y expectativas de los ciudadanos sólo pueden ser asistidas desde la protección civil y la propiedad privada.

Futuras líneas de investigación concernientes a los efectos de las políticas en la confianza ciudadana ante la acción gubernamental en materia de procuración de justicia podrán explicar la relación entre los componentes (Campos, 2019).

Conclusión

El objetivo del presente trabajo fue establecer la validez de un instrumento que mide la percepción de seguridad, aunque el diseño de la investigación limita los resultados al escenario de la investigación y la muestra encuestada, sugiriendo la extensión del trabajo hacia la contrastación del modelo en contextos delictivos.

En relación con la validez del instrumento, la explicación de la varianza total alcanzó un 37%, sugiriendo la inclusión de otros factores que la literatura identifica como disposiciones actitudinales y emocionales, pero que en el presente trabajo se excluyeron por considerarlas inherentes a la persona más que a la situación de prevención del delito, impartición de justicia o readaptación social.

Respecto a la evaluación del diseño, implementación y confianza hacia las políticas de seguridad, el presente trabajo propone un instrumento que mide las expectativas de gobernantes con respecto a la acción gubernamental y el desempeño de autoridades en la materia, coadyuvando al establecimiento de una gobernanza indicada por el grado de percepción de las estrategias de prevención del delito, impartición de justicia y readaptación social.

En cuanto a la contrastación del modelo estructural, la validez del instrumento puede incrementarse, aunque las cargas factoriales de los indicadores respecto a cada dimensión de primer orden siguieren más bien su acotamiento. Se recomienda la extensión del instrumento a partir del EES-15, el ELS-32 y el EMC-24.

Referencias

- Adams, S. (2020). Academic framework of public security policies. *Journal of Transdisciplinary Social Work*, 50 (1), 1-8 <http://dx.doi.org/10.1053/jtsw/160>
- Campos, G. (2019). Exploratory factor structure of the social perception of security. *Multidisciplinary*, 62 (1), 1-6
- Carreón, J. (2013). Hacia la construcción de una esfera civil de seguridad e identidad pública. *Eleuthera*, 9 (2), 95-115
- Carreón, J. (2014). Emprendedurismo migrante y comerciante. *Tlatemoani*, 15 (1), 158-187
- Espinoza, F. (2019). Governance of migratory flow from establishment of identity and agenda of occupational health. *Huellas de la Migración*, 4 (7), 139-171
- García, C. (2010). La estructura de la actitud de atención tanatológica. *Fundamentos en Humanidades*, 11 (1), 121-132
- García, C. (2011). Estructura de la inseguridad pública. *Liberabit*. 18 (1), 37-44.

- García, C. (2012). Sistemas racionales socio psicológicos. *Diálogos de Derecho y Política*, 11 (4), 1-14
- García, C. (2013). Sistemas de violencia sociopolítica. *Polis*, 12 (36), 243-265
- García, C. (2014). La formación del capital humano en la civilización del cambio climático. *Revista Internacional de Ciencias Social*, 10 (1), 107-125
- García, C. (2015). La legitimidad sociopolítica de la administración de la seguridad pública. *Investigación Administrativa*, 44 (115), 1-20
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456044958002>
- García, C. (2018). Modelo de expectativas en torno a la seguridad pública en microempresarios del centro de México. *Dixi*, 20 (28), 1-13
<https://doi.org/10.16925/2357-5891.2018.02.04>
- García, C. (2020). Specification a model for study of policies risk. *International Journal of Research in Humanities & Social Studies*, 7 (1), 16-24
- García, C., Carreón, J. y Hernández, J. (2016). Gobernanza del terror a la delincuencia. *Eureka*, 13 (2), 168-185 <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/905711/eureka-13-2-8.pdf>
- Martínez, E. (2018). Governance of electoral preferences, consensus and voting intention. *Tecnociencia*, 12 (2), 76-85
- Quiroz, C. Y. (2019). Metanalytical retrospective of the policies in the handling of risk of transportation in the Mexico City. *Net Journal Social Sciences*, 7 (4), 92-100
- Sanchez, P. (2020). Specification a model of network violence. *International Journal of Innovation Education & Research*, 9 (3), 1-5

“Historias de Vida de Estudiantes con Altas Capacidades en Paraguay: Participantes de un Programa Especializado en Matemáticas”

“Life Stories of Students with High Ability in Paraguay: Participants of a Specialized Program in Mathematics”

Mag. Liz Aurora Barrios ^{a,b,c}, Mag. Richard Vega ^c y Dra. Alexandra Vuyk ^{a,d}
Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos (OMAPA) ^a, Universidad Nacional de Asunción ^b, Universidad Columbia del Paraguay ^c, Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”, Paraguay

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 29/07/2019

Aceptado: 10/03/20

Resumen

Esta investigación cualitativa buscó conocer historias de vida de estudiantes con altas capacidades en el Paraguay, para explorar el impacto percibido de tener altas capacidades y de participar en un programa especializado para el desarrollo del talento matemático. Se utilizó un diseño narrativo transversal, con historias de vida recolectadas en entrevistas individuales hasta llegar a la saturación de datos. Participaron ocho estudiantes entre 12 y 18 años identificados con altas capacidades intelectuales, seleccionados de manera representativa del Programa de Iniciación Científica con énfasis en Matemáticas para Jóvenes Talentos (abreviado JT) de OMAPA. Análisis de datos inductivos buscaron descubrir temas y patrones emergentes en las respuestas. Los resultados indican que este grupo de estudiantes tuvo infancias felices con familias que brindan apoyo, colegios que no siempre llenan sus necesidades educativas, y satisfacción personal a partir de llegar al programa.

Palabras Clave: altas capacidades, superdotación, talento matemático, historias de vida.

Abstract

This qualitative study aimed to know life stories of high ability students in Paraguay, to explore the perceived impact of having high abilities and of participating in a specialized program for the development of mathematical talent. Authors used a cross-sectional narrative design, with life stories collected in individual interviews until reaching data saturation.

¹Correspondencia remitir a: Dra. Alexandra Vuyk, alexandra.vuyk@uc.edu.py.

²Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica” de Asunción-Paraguay.

Eight participants between the ages of 12 and 18, identified as having high intellectual abilities, selected in a representative manner from the Scientific Initiation with Emphasis in Mathematics for Young Talents Program at OMAPA. Inductive data analysis sought to discover emerging themes and patterns among responses. Results indicate that this group of students had happy childhoods in supportive families, schools that did not meet their educational needs, and strong personal satisfaction and fulfillment since starting the program.

Keywords: high ability, giftedness, mathematical talent, life stories

En el Paraguay, el estudiantado con altas capacidades intelectuales está determinado como un grupo que posee necesidades específicas de apoyo educativo según el Ministerio de Educación y Ciencias, utilizando la siguiente definición de altas capacidades: alguien que “maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo o bien destaca especialmente y de manera excepcional en uno de ellos” (MEC, 2018, p. 8). Para la National Association for Gifted Children (NAGC) de los EE.UU, las personas de altas capacidades demuestran tener aptitudes sobresalientes pudiendo razonar o aprender de manera excepcional, o un desempeño comprobado por encima del 10% superior del grupo de pares (Citado en Tourón, 2012). Esto puede ser en un área específica o puede darse en habilidades generales. Se desarrolla a lo largo de la vida, empezando por el potencial en la infancia, que se convierte en rendimiento en la adolescencia o adultez temprana, llegando luego a la eminencia en un campo específico. Múltiples factores pueden aumentar o frenar el desarrollo del talento; primariamente factores psicosociales como personalidad, motivación, perseverancia, y habilidades de afrontamiento (Subotnik et al, 2011).

Al tener los estudiantes con altas capacidades, necesidades intelectuales distintas de las de sus pares en general, es posible que también sus necesidades sociales y emocionales sean distintas. Por ejemplo, el desarrollo socioemocional de las personas con altas capacidades tiene tres áreas principales de estudio: desarrollo y madurez en disincronía en comparación con pares de la misma edad, respuestas psicológicas distintas a problemas típicos, y necesidades especiales (Robinson y Reis, 2015). Tener altas capacidades de por sí no es una ventaja ni una desventaja; simplemente presenta desafíos distintos, puesto que vienen con características propias que los hacen diferentes así como necesidades distintas a las de los demás.

La evidencia científica indica que las personas con altas capacidades no presentan mayores problemas emocionales ni sociales que otros estudiantes de su misma edad; al contrario, en ciertas áreas incluso presentan ventajas (Robinson y Reis, 2015). Los desafíos se presentan cuando se espera que el estudiantado con altas capacidades se amolde a los ambientes preparados para la sociedad en general. Si no se cuenta con el apoyo apropiado ni el marco para el desarrollo pleno de su talento, esta situación puede acarrear problemas propios (Feenstra, 2004) mientras que con apoyos adecuados y especializados-pueden llegar a una alta productividad y satisfacción personal para una vida plena (Bernstein et al, 2019).

Programas Especializados para Desarrollo de Talentos

Es crucial identificar el talento de manera temprana utilizando indicadores específicos, respetando las diferencias y adaptando la educación a estas, para así poder desarrollarse plenamente (Lubinski, 2016). En investigaciones longitudinales, se observaron amplias diferencias a favor estudiantes de altas capacidades que participaron de programas especializados para desarrollo de talentos, comparados con aquellos que no participaron de los mismos; estas ventajas se dieron en áreas como ingresos económicos, reconocimiento profesional, premios de gran prestigio, posiciones de liderazgo, patentes y productividad científica a la edad de 50 años (Bernstein et al., 2019).

Programa de Iniciación Científica, Énfasis en Matemáticas para Jóvenes Talentos (JT)

El programa JT, como se lo abrevia en la organización, es un programa educativo extracurricular que busca potenciar a estudiantes con interés y aptitud hacia las ciencias exactas, mediante el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y la resolución de problemas (OMAPA, 2019). Las matemáticas se utilizan de manera interdisciplinaria y son necesarias en la inmensa mayoría de las áreas científicas, y por ende fomenta el interés de los estudiantes en la ciencia.

El programa JT está dirigido a estudiantes del 3er. Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media que logren los mejores puntajes en la Olimpiada Juvenil de Matemáticas, competencia anual de la que participan aproximadamente 130 mil jóvenes provenientes de los 17 departamentos y Asunción.

Es el primer y único programa con estas características en Paraguay. Tiene cobertura nacional y efectividad internacional, puesto que se mantienen los rendimientos a nivel país en las competencias académicas en la que participan sus estudiantes cada año; por ejemplo, participan de las selectivas Olimpiadas Internacionales de Matemática ya por 19° año consecutivo, habiendo logrado medallas y menciones a partir del año 2014 (Estigarribia, 2019). Además, sus ex participantes logran una gran cantidad de becas en universidades extranjeras de prestigio (OMAPA, 2019).

Otro objetivo del programa es la igualdad de oportunidades a través de la inclusión social y académica de estudiantes que demuestran talento matemático y provienen de estratos sociales en donde no cuentan con otros apoyos académicos. La participación de estudiantes de colegios de escasos recursos en JT los acerca a carreras universitarias mediante la preparación en matemática, la experiencia desafiante, los exámenes difíciles y el encuentro con pares intelectuales. Se pretende que los participantes adquieran las herramientas para ser líderes positivos que puedan enfrentar las situaciones que se le presenten con decisiones razonadas y analizadas. Estas herramientas incluyen formación académica de calidad en contextos en los que se estimula el esfuerzo, la socialización y el manejo de las emociones bajo presión (OMAPA, 2019).

El Presente Estudio

Los jóvenes con altas capacidades intelectuales tienen el potencial de convertirse en adultos exitosos y pasar de tener un potencial a lograr la eminencia en temas de su interés, pero para ello deben encontrar el medio apropiado para desarrollarse integralmente, donde se acepten y comprendan sus necesidades y características propias (Lubinski, 2016). Es un desafío constante para estas personas y sus familias adaptarse al mundo que los rodea, que muchas veces ignora su condición, con la sensación de que el entorno es agresivo para ellos. Es de importancia conocer y entender sus perspectivas ante la vida, para así poder desarrollar estrategias que ayuden a su desarrollo integral. No existe investigación actual en el país respecto a personas con altas capacidades, por lo que en este estudio se plantea una primera aproximación a sus experiencias vividas.

El objetivo general del presente estudio es describir las características de vida de participantes del programa JT, incluyendo la percepción acerca del impacto de la participación en JT en sus vidas. Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características de vida de participantes del programa JT?
2. ¿Cómo perciben el impacto que tiene en sus vidas su participación en JT?

Método

Participantes

La población fue de estudiantes de entre 12 y 18 años identificados con altas capacidades intelectuales, participantes en el programa JT, que contó en el 2018 con 294 participantes (Tabla 1).

Tabla 1

Programa JT: Estudiantes por sexo, sector y centro en Setiembre 2018

Centro	Total	en Varones	Mujeres	Público	Privado
	Centro				
Central	127	84	43	42	85
Alto Paraná	36	24	12	19	17
Caaguazú	16	6	10	4	12
Concepción	8	5	3	7	1
Guairá	9	6	3	7	2
Itapúa	14	10	4	14	0
Misiones	38	19	19	38	0
Ñeembucú	11	6	5	11	0
Coronel Oviedo	12	8	4	12	0
Paraguarí	23	11	12	22	1
Total	294	179	115	176	118
Porcentaje		61%	39%	60%	40%

Se aplicó la técnica de historia de vida a 8 estudiantes seleccionados de manera representativa a la proporción presente en la población estudiada; 5 fueron de Asunción y 3 del interior del país, 5 de instituciones públicas y 3 de instituciones privadas, con 5 varones y 3 mujeres. Ya que son menores de edad, se presentan extractos de entrevistas de manera anónima para salvaguardar su identidad. La incorporación de nuevos participantes fue interrumpida una vez que se llegó a la saturación de datos (Hernández Sampieri et al, 2014). Una muestra reducida es más apropiada en historias de vida, para poder enfocarse en profundidad en el contexto de lo que se pretende estudiar (Hernández Sampieri et al., 2014).

Materiales

Se presenta la tabla 2 que resume las preguntas realizadas a los participantes.

Tabla 2

Preguntas realizadas en las Historias de Vida

Dimensión	Pregunta
Nacimiento y familia de origen	¿Qué recuerdas de tus primeros años de vida? ¿Cómo describes la personalidad de tus padres? ¿Qué cualidades tenían?
Escenario cultural y tradicional	¿Qué recuerdas sobre influencias culturales en tu vida? ¿Qué celebraciones familiares o culturales, tradiciones y rituales son importantes en tu vida? ¿Qué ideas o creencias piensas que tus padres quisieron enseñarte?
Factores sociales	¿Cómo juzgarías que fue tu crianza? ¿Qué recuerdas sobre influencias culturales tempranas en tu vida? ¿Tus padres compartieron mucho contigo? ¿Cómo era tu relación con tus amigos? ¿Cuál fue el evento más significativo en tu adolescencia?
Educación	¿Cuáles son tus mejores recuerdos de la escuela? ¿Cuáles han sido tus maestros favoritos? ¿Cuáles son tus peores recuerdos de la escuela?
Amor y trabajo	¿Tuviste algún sueño o ambición durante la niñez y/o durante la adolescencia?
Eventos y períodos históricos	¿Cuál ha sido el evento histórico más importante en el cual has participado? ¿Qué es lo más importante que has recibido de tu familia? ¿Cuál es la cosa más importante que tú has dado a tu familia?
Vida interior y espiritualidad	¿Cómo te describes como niño? ¿Consideras que tuviste una niñez feliz? ¿Qué principios guían tu vida? ¿Qué es lo más importante para ti sobre tu vida?
Visión de futuro	¿Cuándo piensas en el futuro, qué es lo que más te inquieta? ¿Qué te brinda más esperanza? ¿Cómo te visualizas el futuro en 5, 15, 25 años? ¿Hay algo más que quieras contar de tu vida? ¿Sientes que has dado una imagen justa de tu persona?
Contacto con el programa	¿Qué recordás de tu primera experiencia con la olimpiada nacional y/o con OMAPA? ¿Qué recordás de la primera vez que llegaste a JT? ¿Qué opinas del programa JT: lo que dan, la metodología? ¿Qué te gustaría mejorar? ¿Qué pensás de las personas con quienes tenés contacto en JT: de los profes y los compañeros?

Para la recolección de datos mediante las historias de vida, se utilizó como base la propuesta de Chárriez (2012) quien plantea una serie de preguntas abarcando desde la primera infancia hasta el presente y la visión de futuro, de modo a comprender los fenómenos psicológicos de los participantes y su percepción del entorno social en el que se desarrollan. Se realizaron ajustes de acuerdo a la edad de los entrevistados y los objetivos de la investigación (Tabla 2), luego de una revisión bibliográfica extensa.

Procedimiento

El enfoque epistemológico utilizado en este trabajo es el interpretivismo, que establece que el sujeto de estudios en las ciencias sociales necesita otra lógica de investigación al de las ciencias naturales (Bryman, 2012). Dentro del interpretivismo, se encuentra la fenomenología, que considera que determinadas áreas de estudio son muy complejas y únicas como para reducirlos a teorías generalistas, ya que en el proceso se perdería la posibilidad de descubrir detalles que permitirían una mejor comprensión de la realidad.

Esta investigación descriptiva y exploratoria de corte transversal utiliza un diseño narrativo de historias de vida, con componentes fenomenológicos. Se utilizaron técnicas de recolección primaria, como historias de vida en entrevistas individuales, las que se sustentan en la observación y la exploración de los fenómenos sociales que forman parte de la construcción de realidad de cada persona (Chárriez, 2012) y que buscan unirse para componer una narrativa general (Hernández Sampieri et al, 2014) de lo que implica crecer con altas capacidades participando de un programa especializado en matemática en el Paraguay. Se obtuvo consentimiento informado de padres o tutores para la realización del estudio. Las entrevistas se realizaron de manera individual durante jornadas de trabajo en JT.

El análisis de los datos se realizó de manera inductiva, ya que los conceptos y conclusiones se basan en el análisis de los datos que se obtuvieron de las historias de vida. La investigación inductiva pretende desarrollar explicaciones y nuevas ideas basándose en la observación del mundo de manera empírica, lo que permite flexibilidad para explicar los fenómenos (Bryman, 2012).

Se enfatizó la técnica de descubrimiento de temas y patrones emergentes en las respuestas de manera a crear la narrativa siguiendo la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014).

Resultados

Se presentan los temas y patrones descubiertos por dimensión en las historias de vida de estudiantes con altas capacidades del programa JT de OMAPA. En cursiva se presentan palabras o frases textuales mencionadas por participantes referentes al tema en cuestión.

Nacimiento y Familia de Origen

En la descripción de los padres, participantes mencionan palabras como “*exigentes*” (87,5%) y “*trabajadores*” (75%). La mayoría de 87,5% señala a la madre como la figura con la que mantiene mejor relación del grupo de adultos con el que vive. Si se consideran las figuras femeninas (madre, abuela) alcanza el 100%. También se vio que 37,5% tiene recuerdos de ser más bien solitario en la infancia y 37,5% tiene como primer recuerdo ver televisión; 3,5% recuerda jugar con hermanos y amigos.

Escenario Cultural y Tradicional

La mayoría de los estudiantes consideran los cumpleaños, Navidad y Semana Santa como celebraciones importantes (75%). La religión cristiana se mencionó en un 87,5% y constituye una de las influencias culturales comunes en la vida de este grupo de estudiantes, así como otras influencias sobre el sentido de la vida. “*Las influencias que recuerdo siempre me hacían preguntarme cosas sobre yo mismo, el significado de la vida y la moralidad. Por eso me gustan mucho las obras existencialistas.*”

La religión es parte en muchas ocasiones de la crianza familiar, otras está en relación con la institución educativa a la que pertenecen y en todos los casos, hace parte de la cultura y tradiciones del país en el que viven. Los valores que consideran que sus familias quisieron o quieren inculcarles son: el estudio (25%), la religión (25%), el respeto (25%), la responsabilidad (25%), la disciplina (37,5%) y el trabajo (37,5%).

Factores Sociales

Al ser consultados sobre como juzgarían que fue su crianza, ellos respondieron “*feliz*” (87,5%), “*jugaba mucho*” (50%), “*solitaria*” (25%), “*padres exigentes*” (25%). Cuando se les solicitó hablar de las influencias culturales tempranas en su vida respondieron que la televisión (canales paraguayos) es una de ellas en un 37,5%, libros y música en 37,5% y deportes, amigos y jugar mucho en un 50%. Con respecto al tiempo que comparten con sus padres, se observa que el 62,5% manifestó que sus padres no tienen mucho tiempo, pero el 60% de estos se siente acompañado y atendido. El 37,5% restante manifestó que comparte mucho con sus padres.

En referencia a la relación que mantienen con sus amigos, se obtuvo un 100% de respuestas que señalan que es buena, de estos un 37,5% manifestó que es bastante cercana. El 87,5% dijo que tiene amigos del colegio y también del Programa de Jóvenes Talentos; al respecto, varios expresaron “*que los amigos que no son de JT muchas veces no entienden cuando hablo de eso*”. Entre las respuestas de los entrevistados se registra que sus amigos comprenden que a veces prefiere estudiar a hacer otras cosas en un 12,5%, y 37,5% expresó que en su opinión, “*la mayoría de la juventud está en otras cosas*”. Cabe resaltar que 87,5% recalcó varias veces que el evento más significativo en sus vidas tiene relación con su participación en programas de OMAPA, ya sea la Olimpiada Nacional de Matemáticas o JT.

Educación

Los estudiantes en un 62,5% evocaron como mejores recuerdos de la escuela: actividades desafiantes en las que se armaron equipos, exposiciones que interesaban al grupo, participación de actividades extracurriculares del colegio y buenos profesores. Otra respuesta relacionada con la anterior fue la del 12,5% respondió que los mejores momentos fueron “*cuando perdía el tiempo en el colegio, porque por lo general me aburro*”. El 25% respondió que el tiempo con amigos, el juego y el receso eran lo más memorable.

Al ser indagados sobre el maestro preferido, han respondido con las más variadas respuestas, pero el denominador común (100%) es que fueron maestros que los apoyaron o apasionados por sus materias y con didáctica distinta a la de la mayoría. Es notable que a pesar de su talento en matemáticas, ninguno de ellos mencionara a su profesor de matemáticas de aula. Varios manifestaron que usualmente tienen diferencias con ellos y que a veces ponen trabas o les exigen distinto que a sus compañeros pero sin criterios claros.

Los peores recuerdos de la escuela incluyen burlas de los compañeros y discriminación por no seguir las tradiciones del colegio por parte del 37,5%, pérdida de tiempo copiando en 12,5% de los casos, y profesores sin interés en la educación para el 12,5%. Afortunadamente 37,5% manifiesta no tener malos recuerdos de la escuela.

Amor y Trabajo

Acerca de algún sueño o ambición que tengan, los participantes del estudio declararon en su mayoría acciones referentes a las matemáticas y la investigación (87,5%), ya sea para un 50% participar en la Olimpiada Internacional de Matemáticas (IMO), estudiar algo relacionado con matemática e investigar (32,5%) , así como conocer lugares y culturas nuevas (25%), estudiar en el extranjero (25%). Una respuesta provocadora fue la de *“mejorar algo en Paraguay, que haya un cambio y que se note, no importa que nadie sabe que hice el cambio”*.

Eventos y Períodos Históricos

El evento histórico más recordado por este grupo es la conmemoración del Bicentenario de la Independencia en un 37,5%, y para el 25% el momento histórico más importante del que han participado tiene relación con las Olimpiadas de Matemáticas. Un 62,5% nombró el evento porque implicaba un punto de inflexión o una señal de que se inició un cambio social. Entre lo expresado por ellos respecto a lo más importante que han recibido de sus familias, el 50% considera que es el apoyo de la familia, el 25% considera clave la educación; también mencionaron el amor y la humildad como valores fundamentales.

Con respecto a su contribución a la familia, el 37,5% considera sus logros como lo más importante que ellos dan a su familia. Otros mencionaron con un 12,5% de frecuencia para cada respuesta, la esperanza que brindan a la familia, la tranquilidad, el valerse por sí mismo, el compartir su vida y el cariño como contribuciones principales.

Vida Interior y Espiritualidad

Cuando se describen como niños, surgen variadas opciones como “soñador”, “inquieto”, “curioso”, “energético”, “competitivo”, “chistoso”, “inteligente”, “bueno”, “solidario”, “olvidadizo”, “alegre”, “espontáneo”, “pesimista”, “solitario”, “no me gusta hablar mucho”, “me gusta leer”, “molesto para los demás”. En esta pregunta en particular, se evidencia que tienen un autoconcepto equilibrado a partir de las variadas respuestas. El 100% de los jóvenes expresaron que tuvieron una infancia feliz mayormente feliz.

Entre los principios que guían su vida, expresaron como las principales: el respeto por los demás, la familia, aprender, disfrutar de lo que hacen, ser agradecidos, contribuir con las personas, la autenticidad y “hacer de lo ordinario algo extraordinario”. El principio que apareció con mayor frecuencia fue el respeto en el 50% de los entrevistados. Según opinaron los entrevistados, lo más importante para sí mismos sobre su vida es la familia y los amigos en un 62,5%, luego aprender y el conocimiento con un 37,5%, aparecen también las matemáticas y OMAPA en un 25%, otro 25% dice que la felicidad con lo que hacen.

Visión de Futuro

La principal inquietud de este grupo se reflejó en la toma de decisiones profesionales. Un 62,5% está inquieto con la posibilidad de elegir una carrera o trabajo que no les llene, 25% no piensa mucho en el futuro y otro 25% está inquieto por no ser capaz de lograr hacer lo que quieren (procrastinación, falta de capacidad, etc.) y un 12,5% dijo estar inquieto por la Olimpiada Internacional de Matemáticas. La esperanza en el futuro está puesta para un 87,5% en su dedicación y sus capacidades para aprender y solucionar problemas, y “en vivir todo lo antes posible para saber si quiero algo más” para un 12,5%.

Acerca de cómo se visualizan en el futuro, el 100% manifiesta que en los próximos 5 años les gustaría seguir estudiando e investigando, varios de ellos desearían que sea algo relacionado con las matemáticas. En 15 o 20 años les gustaría seguir estudiando e investigando o trabajando en lo que les gusta a un 62,5%, a un 25% le gustaría tener una situación económica estable, un 12,5% manifestó que no piensa en eso y un 12,5% desearía tener formada una familia e hijos. *“Quisiera seguir algo referente a las matemáticas y dejar en alto el nombre de nuestro país”*.

Contacto con el Programa

El primer contacto con la Olimpiada Nacional y/o con OMAPA fue una experiencia positiva para el 100%; 25% acudió por invitación de un profesor de su institución, 37,5% expresa que este contacto cambió sus vidas de manera positiva desafiándolos y mostrándoles su potencial, 25% dice que la matemática es la razón actual de sus vidas. *“... me sorprendió la cantidad de cosas que me faltaba aprender y la gran cantidad de gente genial que estaba involucrada en JT. Lo que hace que venga todos los sábados es la oportunidad de aprender algo que me apasiona y la posibilidad de que me muestren un mundo nuevo de conocimientos.”*

Sobre su llegada a JT se observa que para el 87,5% fue una experiencia positiva y que les ayudó a ser conscientes de sus capacidades y limitaciones. Algunos no sabían muy bien de qué se trataba ni a que se enfrentaban (25%). *“Y mi primera experiencia con las olimpiadas internacionales me llevó a descubrir que hay mucho más de lo que yo conozco, siempre fui buena en matemática, pero nada comparando lo que es en la competencia internacional, existen más personas que también aspiran a más que le interesa otro tipo de cosas cómo entender el porqué de las cosas y muchas veces los grupos del colegio no apoyan esto”*.

Al solicitarles su opinión sobre JT, el 100% está conforme con el programa y los contenidos. Sobre posibles mejoras, 37,5% pide más sesiones semanales, 50% no realizaría cambios y 12,5% solicita grupos más acordes a su nivel de conocimientos de entrada. *“Son las mejores personas y las más inteligentes que conocí en mi vida, profesores y compañeros, ambos me inspiraron en varias facetas de mi vida, me mostraron su perspectiva del mundo y sus ideas”*.

La opinión de los estudiantes sobre sus compañeros y docentes del Programa es en todos los casos positiva (100%). El contacto y trabajo entre pares de altas capacidades enriquece enormemente su experiencia. *“Me parece que todos son personas que tienen una creatividad para resolver problemas muy notables”*.

Respecto a la innovación realizada en el año 2018 con profesionales de la psicología especializados en el trabajo con personas con altas capacidades, el 100% manifestó que le pareció bueno y útil. *“Usaba las técnicas de relajación que [la profesional] dijo que podíamos hacer, también es súper importante, me parece que ayuda y a mí me gustó.”*

Discusión y Conclusiones

Con respecto a la primera pregunta de investigación, *¿Cuáles son las características de vida de los participantes del programa JT?*, varios ítems responden a la misma y se detallan a continuación.

Los estudiantes que participaron de la investigación poseen recuerdos de una infancia feliz, emocionalmente saludables y familias que dan su apoyo. Esto coincide con el estudio de Coppari, Bagnoli, et al (2018) en donde la mayoría de los adolescentes presentan niveles funcionales en el área familiar, social y personal. En cuanto a la familia como base de la sociedad, el factor predominante en el desarrollo de la inteligencia y el talento ha sido la estimulación y la aceptación por parte de los padres y su entorno. Para poder desarrollar plenamente su potencial y ser felices, los estudiantes con altas capacidades necesitan que su entorno apoye sus intereses, anime su curiosidad y que les ayude a creer la capacidad de logro de sus metas, acompañándoles y aprendiendo con ellos en cada etapa (Olszewski-Kubilius, 2015); así como describieron estos participantes a sus familias. Se evidencian influencias similares a adolescentes del país referente a religión y cultura, según una investigación a gran escala realizada con 888 adolescentes paraguayos de la población general (Coppari, Barcelata, et al, 2018). En las historias de vida, este grupo de participantes manifiesta buenos y malos recuerdos de sus colegios, prefiriendo experiencias desafiantes en el ámbito escolar y notando que en muchos casos los colegios no logran llenar sus necesidades; esto condice con la literatura internacional (Subotnik et al., 2011).

Todos se proyectan al futuro con esperanza y con cierta aprensión ante la toma de decisiones profesionales. Con esta esperanza, se visualizan con futuros exitosos (Subotnik et al., 2011) y la mayoría desea formarse en matemática y ciencias.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación, *¿Cómo perciben el impacto de la participación en JT en sus vidas?*, los estudiantes manifiestan en el 100 % de los casos un cambio grande a partir de su participación en JT, así como gran conformidad con los programas desarrollados por OMAPA. Como propone Estigarribia (2019) y se evidencia en el comentario de una participante, el asistir a olimpiadas internacionales causa impacto en la vida. Al respecto de los programas en OMAPA, vemos que es fundamental el trabajo de estas personas con sus pares intelectuales, así como afirma Cross (2015) ya que les motiva, desafía, se sienten comprendidos y les ayuda a sentirse plenos en sus relaciones interpersonales en el 75% de los entrevistados. En programas que brindan atención enfocadas a los individuos con altas capacidades se potencian talentos y se incentiva el interés hacia la investigación y las ciencias (Subotnik et al., 2011), como manifestaron estos estudiantes en sus respuestas. Este grupo de estudiantes valora el programa JT como una instancia clave en su vida y en las perspectivas futuras de su desarrollo académico y personal; los estudios internacionales enfatizan la detección temprana de estos talentos (Bernstein et al, 2019; Lubinski, 2016).

Participar en este programa con pares académicos y desafíos intelectuales reales que no encuentran en sus colegios de origen (Cross, 2015; Lubinski, 2016) permitió a la totalidad de los participantes (100 %) contextualizar sus capacidades, notando que existía mucho más por conocer de lo que antes notaban, y por ende aprender a realizar esfuerzos para lograr sus objetivos.

Limitaciones y Sugerencias para Futuras Investigaciones

La mayor limitación es la imposibilidad de generalizar resultados a partir de una investigación cualitativa realizada en una población muy delimitada. Sin embargo, la misma nos provee un punto de partida para continuar las investigaciones, abriendo las puertas a esta línea.

Se sugieren investigaciones sobre el tema desde distintas miradas: instituciones del estado, instituciones educativas, personas y familias con altas capacidades, instituciones que trabajan con personas con altas capacidades compartiendo su experiencia con diferentes estrategias empleadas. Idealmente, investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas se complementarán desde una perspectiva autóctona y aplicada para poder desarrollar políticas e intervenciones que respondan a las necesidades en el Paraguay.

En cuanto a los profesionales de la salud y del sector educativo, es imperativo el desarrollo de instancias de detección temprana y acompañamiento adecuado a este sector postergado en el país. El acompañamiento de los profesionales al diseño de estrategias de diagnóstico y gestión pública de este grupo de personas, así como la presión a las instituciones de formación para la inclusión en sus programas de formación de los conocimientos necesarios para trabajar con personas con altas capacidades es clave para mejorar la calidad de vida de estas personas.

Referencias

- Bernstein, B. O., Lubinski, D., y Benbow, C. P. (2019). Psychological constellations assessed at age 13 predict distinct forms of eminence 35 years later. *Psychological Science*, 30, 4-454. <https://doi.org/10.1177/0956797618822524>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods. (4ta ed.)*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5, 50-76. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Coppari, N., Bagnoli, L., Cudas Zavala, G., López Humada, H., Martínez Cañete, U., y Martínez, L. (2018). Sucesos de vida: Su relación y comparación con el sexo y edad en adolescentes paraguayos. *Eureka – Revista Científica de Psicología*, 5, 7–26. Recuperado de <https://psicoeureka.com.py/publicacion/15-1>
- Coppari, N., Barcelata, B.E., Bagnoli, L., y Cudas, G. (2018). Efectos de la edad, el sexo y el contexto cultural en la disposición resiliente de los adolescentes de Paraguay y México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5, 16-22. Recuperado de <http://www.revistapcna.com>

- Cross, J.R. (2015). Gifted children and peer relationships. En M. Neihart, S.I. Pfeiffer, y T.R. Cross, *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2da Ed.). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Estigarribia, H. (2019, Noviembre 6-8). *Participación de Paraguay y de los países sudamericanos en las Olimpiadas Internacionales de Matemática* [Presentación en poster]. IV Encuentro de Investigadores: Construyendo el conocimiento científico en el Paraguay, Sociedad Científica del Paraguay, Asunción, Paraguay.
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado*. Barcelona, España: Ediciones Médici.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación*. (6ta ed.) México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86, 900-944. <https://doi.org/10.3102/0034654316675476>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. MEC: Asunción.
- Olszewski-Kubilius, P. (2015). Optimal parenting and family environments for talent development. En M. Neihart, S.I. Pfeiffer, y T.R. Cross, *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2da Ed.). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos – OMAPA (2019). *Programa de Iniciación Científica con Énfasis en Matemática para Jóvenes Talentos*. Recuperado de <https://www.omapa.org/proyectos/iniciacion-cientifica/>
- Robinson, N.M. y Reis, S. (2015). Foreword. En M. Neihart, S.I. Pfeiffer, y T.R. Cross, *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2da Ed.). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tourón, J. (2012). *Posición de NAGC sobre el concepto de Alta Capacidad I*. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/posicion-de-la-nagc-sobre-el-concepto/>

“Alfabetización Digital de Docentes: Análisis Teórico y Propuesta de Evaluación Piloto”

“Teacher’s Digital Literacy: Theoretical Analysis and Evaluation Proposal”

Norma Coppari¹ y Laura Bagnoli²
Universidad Católica de Asunción

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”³
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 23/11/18

Aceptado: 27/03/2020

RESUMEN

El desarrollo de las TIC demanda al sistema educativo una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información según la mayoría de las evidencias publicadas. El estudio tiene dos objetivos. Un análisis teórico acerca del estado del arte, las competencias necesarias y la importancia de la alfabetización digital en un primer momento. Y una propuesta de instrumento piloto, construido en base al análisis teórico, para medir el saber, el hacer y el creer en las TIC, incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, además de factores sociodemográficos de los docentes paraguayos de educación básica, media y superior. El estudio fue descriptivo e instrumental. El instrumento fue construido en base al análisis teórico y se probó en una muestra piloto, a los efectos de relevar datos locales. Se relevó y realizó un análisis teórico que sustenta la construcción del instrumento que evalúa saberes, usos y creencias de los docentes sobre las TIC aplicadas a la construcción de aprendizajes. Las TIC promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes, pero requiere además que los docentes se empoderen de aquellas, poniendo a prueba sus competencias para diseñar, implementar y la evaluar los procesos y espacios significativos mediados por TIC. En Paraguay se requiere incentivar y concienciar a los docentes para que los escenarios de construcción del aprendizaje incorporen el potencial que las TIC pueden aportar a dichos procesos, y esta principiante línea de investigación se inscribe en dicho propósito.

Palabras Clave: Alfabetización digital, Análisis Teórico, Docentes, Instrumento.

¹Dra. Norma Coppari (MS., ME). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5533-9023>. Universidad Católica de Asunción. Asunción, Paraguay. Francis Morices 590. norma@tigo.com.py

² Lic. Laura Bagnoli ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-2401>. Universidad Católica de Asunción. Asunción, Paraguay. Clemente Romero 395. laurabagnoli22@gmail.com

³Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

ABSTRACT

The development of ICT requires the educational system to update practices and content that are consistent with the new information society according to most of the published evidence. The study has two objectives. A theoretical analysis about the state of the art, the necessary skills and the importance of digital literacy at first. And a proposal for a pilot instrument, built on the basis of theoretical analysis, to measure knowledge, doing and believing in ICT, incorporated into the teaching-learning process, in addition to sociodemographic factors of Paraguayan teachers in basic, secondary and higher. The study was descriptive and instrumental. The instrument was built based on theoretical analysis and tested in a pilot sample, in order to survey local data. A theoretical analysis that supports the construction of the instrument that evaluates teachers' knowledge, uses and beliefs about ICT applied to the construction of learning was surveyed and carried out. ICTs promote meaningful student learning, but it also requires teachers to empower them, testing their skills to design, implement and evaluate significant ICT-mediated processes and spaces. In Paraguay, it is necessary to encourage and raise awareness among teachers so that the learning construction scenarios incorporate the potential that ICT can bring to these processes, and this beginning line of research is part of that purpose.

Keywords: Digital literacy, Theoretical Analysis, Teachers, Instrument

El desarrollo que han alcanzado las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) demanda al sistema educativo una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información (UNESCO, 2013a). La organización internacional para la tecnología en la educación (INTEF, 2017; ISTE, 2011) trabaja activamente para lograr la integración óptima de las tecnologías en todos los espacios de enseñanza, promoviendo programas en todo el mundo que capaciten y motiven a los docentes a utilizarlas como un medio innovador de aprendizaje para los alumnos.

Desde nuestra perspectiva la educación en todos sus niveles apunta a la construcción del conocimiento, especialmente, científico y sus derivaciones tecnológicas. La educación superior es en esencia un proceso permanente de investigación mediado por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, ya que estos elementos son fundamentales para consolidar una educación de alta calidad (Restrepo, 2003).

Fortalecer el vínculo entre la tecnología y la formación en investigación en los campos de práctica docente profesional implica una reestructuración de la experiencia educativa considerando estándares reconocidos por la comunidad científica y, a su vez, respeta el rigor de la sistematicidad. Esta tarea exige una labor intelectual, la manifestación de habilidades y la puesta en marcha de recursos que asistan el proceso. La investigación educativa busca sistematizar la experiencia cuyo análisis es clave para la construcción del saber y el desarrollo de competencias profesionales (Velandia-Mesa, Serrano-Pastor & Martínez-Segura, 2017). Tener en cuenta a las TIC en educación implica centrar la valoración de la calidad de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología en la manera en que profesores y alumnos *usan*, en la actividad conjunta, las TIC para mediar, y eventualmente transformar, los procesos intra e interpsicológicos que intervienen en la construcción del conocimiento (Coll, Mauri, & Onrubia, 2008).

El objetivo del presente artículo en primera instancia, es analizar teóricamente los principales constructos en torno a la alfabetización digital, sus competencias para el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los factores que hacen a las dificultades, limitaciones y resistencia de los docentes para la incorporación de las mismas al quehacer educativo. En segunda instancia, y teniendo como basamento el análisis teórico previo, se presenta un instrumento construido para evaluar saberes, empleo y creencias de los docentes paraguayos de educación básica, media y superior.

A los efectos de cumplir con los dos objetivos propuestos, se desarrolla, in extenso, el análisis teórico en sus diferentes apartados, y en un segundo momento, la caracterización breve del instrumento para evaluar las competencias de los docentes en un estudio piloto, cuyos resultados serán objeto de un segundo artículo.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han impactado de manera significativa los diferentes escenarios y procesos humanos; particularmente en la educación, se han ubicado en un lugar protagónico al transformar las prácticas de aprendizaje y de enseñanza (Johnson, Levine & Smith, 2009). En ese sentido, además del simple hecho de digitalizar tareas que antes se realizaban de manera tradicional, como por ejemplo los libros digitales, existen también tecnologías que continúan evolucionando y que interesan a la educación por su posible aplicación a la enseñanza.

El concepto de tecnologías emergentes, engloban al conjunto de herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son fenómenos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido cabalmente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas (Veletsianos 2010).

Las tecnologías y las pedagogías emergentes están creando una nueva cultura del aprendizaje que cultiva la imaginación para un mundo en constante cambio (Thomas & Brown, 2011). En las últimas décadas, el sector de la sociedad que mayor cambio ha experimentado, y que más cambio ha provocado en otros sectores, ha sido el de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Independientemente de los efectos de la tecnología de la información en el mundo contemporáneo, de los cambios sociales, económicos y políticos que se han producido a gran escala en torno al desarrollo tecnológico, es un hecho evidente e incuestionable la omnipresencia de los dispositivos multimedia en la vida cotidiana (Gutiérrez & Tyner, 2012). Los avances en ciencia y tecnología a nivel de educación virtual (*e-learning*) han impactado sectores económicos, educativos, políticos, sociales y culturales desde principios de los años 90. La incorporación de la tecnología en los procesos educativos presenciales dio lugar al aprendizaje combinado o *blended learning* (Hinojo, Aznar, & Cáceres, 2009).

Similarmente, se ve la conjunción entre el *electronic learning* y los dispositivos móviles inteligentes (*smartphone, ipod, tablet, pda*), de donde nace el concepto de *mobile learning* (*M-learning*), avances que posibilitan combinar la movilidad geográfica con la virtualidad (Marcos, Támez, & Lozano, 2009).

El uso de TIC en el contexto académico requiere la creación de propuestas contextualizadas que fomenten la colaboración y el uso de recursos cercanos a los estudiantes (Arancibia, Oliva y Paiva, 2013; Fombona, Pascual-Sevillana, González-Videgaray, 2017).

En relación a esto, se introduce el término de competencia digital, en inglés, *e-skills* como un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, en conjunción con valores y actitudes, para la utilización estratégica de la información, y para alcanzar objetivos de conocimiento tácito y explícito, en contextos y con herramientas propias de las tecnologías digitales (Van-Deursen, y Van-Dijk, 2010).

Una de las dimensiones de esta competencia es la llamada «alfabetización informacional» (AI) (Vivancos, 2008). Desde que en 1974 fuera utilizado por primera vez el término de «alfabetización informacional» (AI) por Paul Zurkowski, la AI ha tenido diferentes definiciones (Bawden, 2002). La alfabetización informacional supone la habilidad para tratar la información y aprovecharse de ella para construir conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida dando respuesta a los problemas que se nos plantean, lo que supone reconocer la necesidad de información, saber localizarla, analizarla, gestionarla y transformarla en conocimiento.

La UNESCO es la organización internacional que más está velando por la promoción de la AI en los centros docentes, estableciendo un currículum para profesores (Wilson et al., 2011), buscando unos indicadores de la misma (Catts & Lau, 2008), y ofreciendo todo tipo de recursos para su difusión y estudio (UNESCO, 2013b).

Es ciertamente la tecnología la que sustenta un nuevo enfoque flexible de enseñanza, es decir, virtuales y presenciales, en donde el docente utiliza sus competencias y creatividad para favorecer el aprendizaje utilizando herramientas como *streaming*, video, podcast, etc. para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, una dificultad supone que se necesita de tecnología sofisticada y un nivel importante de *expertise* en el uso de tecnologías, superior al que el común de los profesores tiene (Juárez-Popoca, Torres & Herrera-Díaz, 2014).

Un aspecto no menor a considerar son las creencias de los docentes acerca del valor que aportan las TIC a sus prácticas educativas. Las creencias se conforman a través de experiencias asociadas a situaciones y sucesos personales, los cuales no están abiertos a la evaluación externa o al razonamiento crítico (Nespor, 1987).

El poder que estas creencias ejerce sobre cómo se configuran las prácticas docentes resulta muy importante, entre otras cosas, por el papel que desempeñan en el ejercicio de la práctica (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012). Los individuos con acceso limitado a la tecnología y/o como con escasas habilidades tecnológicas y apoyo, tienen menos posibilidades de lograr los altos beneficios sociales asociados con los continuos y numerosos avances de la tecnología (Sánchez, Kaplan y Bradley, 2015).

Nuevas tecnologías, nuevas características

Para tener una idea de la incidencia de las TIC en el ámbito educativo se podría considerar las características propias de estas tecnologías (Castells, 2000), como lo son: inmaterialidad y digitalización, interactividad, instantaneidad, interacción, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, e influencia sobre los procesos, los cuales se describen a continuación.

En cuanto a la inmaterialidad y digitalización, el almacenamiento digital de los contenidos supone una reducción de costos y de gasto ambiental. No sólo supone facilidades de almacenamiento, sino que su uso y estudio resulta mucho más rápido y eficaz. La interactividad supone que el espectador se convierte en participante activo, decidiendo el qué, cómo, cuándo y dónde, interactuando con otros usuarios y convirtiéndose en nuevo emisor y productor de contenidos. La instantaneidad se refiere al cambio de ritmo que han generado las TIC y el acceso ilimitado al conocimiento colectivo. La interconexión supone una interdisciplinariedad entre asignaturas, estableciendo conexiones entre conceptos, esto es, una educación holística. La innovación y los elevados parámetros de calidad de imagen y sonido implican que el equipamiento electrónico suele significar una educación más moderna y actualizada. Es sabido que la partida material juega un papel importante, aunque ello no implique necesariamente mayor innovación. Por último, la influencia sobre los procesos subraya el dominio de las TIC sobre los procesos en los que son utilizadas.

Nuevas tecnologías, nuevos usuarios

Actualmente, las competencias digitales son habilidades críticas para el empleo y la inclusión social en un mundo conectado, su objetivo es el de innovar en la provisión de competencias, fortalecer las capacidades institucionales y las competencias digitales de los docentes (ONU, 2018; INTEF, 2017).

Los usuarios más adaptados a la tecnología son conocidos con el término de Generación Z. Este concepto fue acuñado por Schroer en el 2008 para designar a los nacidos después del milenio; sus principales características son: 1) expertos en la comprensión de la tecnología; 2) multitarea; 3) abiertos socialmente desde las tecnologías; 4) rapidez e impaciencia; 5) interactivos; 6) resilientes (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016: 98), además han permanecido más tiempo en la escuela que sus padres y docentes de la Generación X. El término generación X lo empleó por primera vez el fotógrafo y periodistas Robert Capa, pero fue popularizado por Douglas Coupland, tras la publicación de su novela *Generación X*, en 1991, que relata cómo era el estilo de vida de los jóvenes durante la década de 1980.

La generación X, a diferencia de la Z, vivencio una gran cantidad de cambios sociales, políticos y tecnológicos importantes que marcaron la historia de la humanidad, como la creación de equipos tecnológicos, de ordenadores, el uso del Internet, la transición de los casetes y videocasetes al formato en CD y, posteriormente, al MP3, MP4 y iPod, entre otros. Son los padres de la generación Y o *Millennials*. Según un estudio realizado por la Universidad Michigan en el año 2011, quienes forman parte de la generación X se caracterizan por ser personas felices, equilibradas y activas.

Se han creado diferentes metáforas para caracterizar el uso de las TIC, posiblemente una de las más utilizadas es la de nativos e inmigrantes digitales de Prensky (2001); sin embargo, la fecha de nacimiento no evidencia una generación homogénea, ni el uso suele ser una clasificación dicotómica (Jones & Binhui, 2011).

Prensky (2001) generalizó la nomenclatura: “Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales”. Los Nativos Digitales son aquellos individuos nacidos tras la propagación de la tecnología digital a finales del siglo XX, quienes integran las nuevas tecnologías como elemento natural en sus vidas. El contexto tecnológico entendido en su más amplio sentido se presenta cada vez más codificado por lo que no dista mucho de ser un lenguaje propio. En este sentido, los Nativos Digitales son nativos de esa lengua, mientras que, aunque las generaciones previas puedan mostrar un grado de adaptación mayor o menor, jamás serán nativas en dicha lengua, por lo que Prensky describe a su propia generación como Inmigrantes Digitales. Las diferencias entre los primeros y los segundos son más profundas de lo que pueda parecer a simple vista y el consecuente conflicto derivado de estas diferencias es conocido como la famosa Brecha Digital.

Teniendo en cuenta esta descripción de los individuos que reciben la educación en estos tiempos, es posible decir que han cambiado, en comparación a la generación anterior, en cuanto a su manera de aprender y relacionarse con la tecnología. En ese contexto, se plantea el concepto de las pedagogías **emergentes**, entendidas como el conjunto de “enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell & Castañeda, 2012, p. 15).

De igual manera, es sabido que cada individuo procesa la información de manera diferente, por lo que los docentes se encuentran con un alumnado heterogéneo. Si se atiende al modelo de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2016) o a la Teoría de la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1985) o a los Estilos de Pensamiento (Sternberg, 1999) se puede concluir que el uso de materiales de diversa índole sumado a diferentes aproximaciones pedagógicas ayudará al profesorado a llegar a un mayor número de estudiantes. Es ahí donde las TIC juegan un importante rol en la creación de diversas maneras de presentar la información para que estas puedan ser aprehendidas por los alumnos a fin de lograr un aprendizaje significativo.

Nuevas tecnologías, nuevas nomenclaturas: Alfabetización digital, competencia digital ¿qué son?

Las TIC suponen una expectativa favorecedora en el sistema educativo si se dan las condiciones en las que dicha expectativa se haga posible, lo cual pone en evidencia la necesidad de realizar cambios en todas sus áreas (técnica, pedagógica, administrativa, directiva), para que de esta manera se puedan suscitar experiencias educativas eficaces y efectivas que beneficien los procesos de enseñanza y aprendizaje. La demanda de dichos cambios está dirigida principalmente a los actores presentes en el ambiente educativo (docentes y estudiantes) exigiendo de ellos la transformación de paradigmas en la concepción de enseñar y aprender y, asimismo, de competencias y habilidades relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en un escenario educativo (Valencia-Molina et al., 2016).

La mayoría de los países latinoamericanos están focalizados en elevar la calidad de los aprendizajes mediante la dotación de recursos tecnológicos a los centros educativos como si su mera presencia bastara para desarrollar las competencias fundamentales del siglo XXI. La intención es incluir estos cambios en la educación, al adherirse a la revolución digital e incluir en las aulas el uso de las TIC, lo que se busca es que los centros educativos preparen a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información. Esto significa que los docentes no tienen, necesariamente, la misión de enseñarles a los nativos digitales a usar las TIC, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino más bien a usarlas como herramientas que propicien el aprendizaje (Adell & Castañeda, 2012). Por lo tanto, se considera de vital importancia que la integración de TIC en la educación esté acompañada de procesos que provean de un marco teórico y metodológico en el que se facilite la combinación de medios tecnológicos adecuados y diseños didácticos efectivos basados en las necesidades específicas del ambiente concreto de enseñanza-aprendizaje (Goicoechea & Legarda, 2016).

La lectura digital no es un fin en sí misma, es un medio a disposición del usuario que la selecciona según sus propósitos y las utiliza en contextos socioculturales específicos.

Las TIC tienen un gran potencial para acercar a los estudiantes a los conocimientos necesarios del siglo XXI, pero tanto los alumnos como los docentes deben tener la competencia lectora y digital necesarias, ya que sin ellas navegarán errantes por el amplio océano de la información (Amiama-Espillat & Mayor-Ruiz, 2017; Travieso & Planella, 2008).

Es posible pensar que los excluidos de la sociedad digital ya no son aquellos que no poseen los dispositivos ni el acceso a la Red, sino aquellos que no son capaces de actuar críticamente ante estos. Actualmente, la verdadera brecha digital es el empoderamiento relativo a la alfabetización digital, término acuñado por Gilster (1997) y definida como la “adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional” (Area, Gutiérrez & Vidal, 2012, p.9).

Aunque en sus orígenes el término alfabetización se encuentra asociado al código verbal escrito, actualmente puede ser considerado en un sentido mucho más general, como una preparación básica para la vida. Desde la segunda mitad del siglo pasado, esa formación básica o alfabetización debía incluir también la decodificación del lenguaje audiovisual, especialmente particular en la revolución de las TIC. Hoy por hoy el desarrollo de las TIC ha dado lugar a nuevas maneras de codificar la información y estructurar el conocimiento. La alfabetización, consecuentemente, es un término vivo y en incesante evolución. Sus características dependen de las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época. En estos términos generales, la alfabetización se la propone como la preparación básica para la sociedad digital (Gutiérrez & Tyner, 2012).

En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente «mediática» –dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Otro término emergido de esta revolución tecnológica es el de competencia digital, estrechamente relacionado con el anterior, alfabetización digital. Las competencias digitales se definen generalmente como aquellas que permiten usar dispositivos como aplicaciones de comunicación y redes para acceder y gestionar información, crear y compartir contenido digital, comunicarse, colaborar y resolver problemas para una realización personal efectiva y creativa, el aprendizaje, el trabajo y las actividades sociales en general (UNESCO, 2008; Van-Deursen & Van-Dijk, 2010).

Las competencias digitales básicas, a saber, las competencias funcionales necesarias para hacer un uso elemental de dispositivos digitales y aplicaciones en línea, son consideradas componente crítico de un nuevo conjunto de competencias de alfabetización en la era digital, junto con las competencias ya tradicionales de lectura, escritura y aritmética. El extremo más avanzado del cúmulo de estas competencias implica aquellas habilidades de alto nivel que permiten a los usuarios usar las tecnologías de manera transformadora y que contribuye al empoderamiento, incluidas competencias que son la base de empleos y profesiones especializados en las TIC.

Las transformaciones digitales más importantes, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático, la Internet de las Cosas y el análisis de macro datos, cambian las competencias requeridas y, a su vez, repercuten en la creación de capacidades y el desarrollo competencias para la economía digital del siglo XXI (ONU, 2018).

Nuevas tecnologías, nuevas herramientas

Es importante que estas habilidades se desarrollen para lograr la utilización óptima de las tecnologías en el entorno educativo. Hacer un uso real, flexible y eficiente de las TIC para apoyar el aprendizaje no solo depende de las condiciones tecnológicas del instrumento, sino también de los planteamientos pedagógicos que lo fundamentan. En este sentido, existen diferentes maneras de aprender incorporando las tecnologías, por citar algunas, se encuentran el *e-learning*, el *m-learning*, el *b-learning* y el *u-learning*.

Todas implican utilizar las herramientas proporcionadas por las TIC como facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, desde las más conocidas y simples como pueden ser el uso de la computadora en las aulas para la realización de trabajos a través de programas de procesamiento de textos, autoedición, presentación, el acceso a videos de internet, libros digitales, pasando por las plataformas o foros virtuales, *podcast*, *streaming* hasta las más innovadoras como el uso de aplicaciones en los teléfonos móviles, todas ellas con el objetivo de enriquecer los procesos de comprensión y asimilación de conocimientos.

Uno de los primeros y el más conocido modo fue el *e-learning*, el cual significa básicamente educación en línea, implica procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan por medio de Internet, su principal característica es la de una separación física entre profesorado y estudiantes, pero siempre inmersos en una interacción didáctica continuada. Aquí, el alumno pasa a ser el centro de la formación, ya que debe autogestionar su propio aprendizaje, con ayuda de tutores y compañeros. Esta modalidad de aprendizaje da la posibilidad de que alumnos y profesores regulen su dedicación a la propuesta en función de la flexibilidad espacial y temporal. Espacial debido a que esta modalidad expande significativamente el impacto territorial de sus propuestas formativas. Temporal ya que aun cuando en las propuestas de enseñanza formales también se establecen plazos estrictos para las entregas de trabajos, la asincronicidad permite una gestión más eficaz del tiempo personal, incluso cuando esto significa realizar trabajos grupales con otros compañeros en condiciones semejantes evitando pérdidas de tiempo por viajes o traslados, etc. (McAnally-Salas, 2007).

A partir de la evolución constante de las TIC, se incorpora el *m-learning*, es decir, el aprendizaje a través de los teléfonos celulares o móviles (de ahí la m de *m-learning*). Es también llamada escuela de bolsillo, ya que proporciona la construcción del conocimiento, la resolución de problemas y el desarrollo de destrezas y habilidades de forma autónoma y ubicua, a través de la mediación de dispositivos móviles como pueden ser teléfonos celulares, tabletas, reproductores musicales y todo dispositivo que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica.

Los dispositivos móviles poseen una lista de características que favorecen su papel catalizador en la ganancia de competencias digitales que se consideran básicas para todo profesional del siglo XXI: el trabajo colaborativo, la producción multimedia, la comunicación en red, la consulta de fuentes de información diversas y el aprendizaje a lo largo de la vida. La mayoría de los informes y estudios sobre *mobile learning* están de acuerdo en señalar a la tecnología móvil como el caballo de Troya de la educación, ya que supone de elemento disruptivo que obliga a repensar toda la metodología de enseñanza en su amplitud: el rol del profesor, el diseño del trabajo colaborativo, la autonomía del alumno, los tiempos de actividad dentro y fuera del aula, la influencia del aprendizaje informal, etc. (Lara, 2012; Monteagudo, 2012).

El llamado *blended learning* o *b-learning*, supone una propuesta en donde se combinan experiencias de aprendizaje en sus modalidades presenciales y virtuales, de manera que se aproveche lo mejor de ambos ámbitos (Taylor & Newton, 2013), destacando características de flexibilidad y adaptación con respecto a la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, así como a sus modos particulares de aprender. El *b-learning* es referido de distintas formas: aprendizaje semipresencial, aprendizaje mixto, aprendizaje combinado y aprendizaje híbrido. En todos los casos implica el trabajo combinado en modalidad presencial y en línea para lograr un aprendizaje eficaz. El gran desafío para los docentes está en encontrar el balance adecuado entre las actividades que se realizan de manera virtual, y las que se hacen de manera presencial al combinarlas buscando un mejor aprovechamiento y resultados. El aprendizaje ubicuo (*u-learning*) surge como un paradigma incluyente de aprendizaje, ya que busca la integración de la tecnología en el acompañamiento y seguimiento de los procesos educativos de los alumnos de forma natural y espontánea, eliminando los obstáculos en donde el aprendizaje se ve constreñido a un lugar o a un momento único y específico. Además, el *u-learning* proviene de la línea de la computación inteligente, las redes neuronales artificiales y la lógica difusa, en donde el objetivo es que los sistemas tecnológicos desarrollen tareas de identificación de patrones en diferentes conjuntos de datos para lograr tomar decisiones basadas en la optimización de procesos. El *u-learning* como agente de e-innovación, se ha consolidado como un concepto trascendente, pues los avances tecnológicos de los dispositivos móviles han conseguido que el foco de operación sea el usuario, permitiendo el aprendizaje centrado en el individuo mediado por la tecnología.

Es decir, al comienzo una computadora era compartida por varios usuarios, ulteriormente se incorporó el uso de computadoras personales y actualmente el desarrollo ha evolucionado a la incorporación de un tercer paradigma que es la tecnología ubicua, la cual propone poner al servicio del usuario diferentes dispositivos interconectados. Desde una perspectiva tecnológica, son los dispositivos los que se integran en la vida de las personas; en lugar de interactuar intencionadamente con un solo dispositivo, la ubicuidad tecnológica persigue la interacción simultánea con diferentes dispositivos para las tareas cotidianas y, en muchas ocasiones, sin que la persona sea consciente de ello (Velandia-Mesa, Serrano-Pastor & Martínez-Segura, 2017).

Sin importar cuál de estas nuevas modalidades se utilicen en la educación, se puede suponer que los mismos sirven como instrumento para la construcción de conocimiento que se produce. A través de estas redes o entornos virtuales, se pone de manifiesto el hecho de que, en una comunidad bien intercomunicada, la colaboración y la ayuda que se prestan entre sí los individuos favorecen en gran medida la enseñanza y el aprendizaje de manera positiva, sin olvidar el efecto que produce el enriquecimiento intelectual entre todos los actores del proceso de enseñanza. Efectivamente, muchas de las nuevas estrategias mencionadas llevadas a cabo en entornos educativos tienen que ver con esta cooperación en el aprendizaje (*cooperative learning*) como, por ejemplo: el aprendizaje por grupos, la tutoría entre iguales o el aprendizaje colaborativo (Caldeiro, 2014; Hinojo & Fernández, 2012).

Nuevas tecnologías, nuevas competencias

Las herramientas tecnológicas mencionadas pueden servir de cuña para el aprendizaje significativo, siempre y cuando los docentes que las implementan se apropien de ellas, poniendo a prueba sus competencias relacionadas a las TIC, las cuales según ciertos autores se refieren al diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC (Valencia-Molina et al., 2016).

En cuanto a las competencias en el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC, se definen como las habilidades para planificar y organizar diversos elementos que faciliten la construcción de escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante.

Las competencias asociadas con la implementación en escenarios educativos de experiencias de aprendizaje apoyadas en TIC comprenden las habilidades que permiten poner manos a la obra en el diseño y planificación de un escenario educativo, y que se ven reflejadas en las prácticas educativas de un docente. Por último, las competencias de evaluación de la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC se relacionan con las habilidades que tiene el docente para valorar la efectividad para beneficiar el aprendizaje significativo en los estudiantes al incorporar las TIC a sus prácticas educativas. Es significativo mencionar que los niveles de apropiación en relación con las competencias propuestas se evalúan a partir de las actividades diseñadas por los docentes. En ese sentido, los autores proponen que no se puede atribuir un único nivel de competencia a cada docente. Los niveles se establecen en función de cómo usan la tecnología en prácticas específicas (Valencia-Molina et al., 2016).

Apropiarse de las tecnologías demanda al docente a actualizarse. Lo obliga a revisar, reflexionar y mejorar en sus competencias pedagógicas, en la medida que pueda integrar de manera exitosa las TIC a sus prácticas educativas. Es importante que tenga muy claros los objetivos de formación, los indicadores de logro, la forma en cómo se estructuran las prácticas educativas (instrucciones, procedimientos), las múltiples formas de evaluación, las características del contenido a ser desarrollado, las demandas cognitivas, motrices, emocionales y actitudinales que plantea a los alumnos para el cumplimiento de los objetivos de formación y las características de las TIC que favorecen el cumplimiento de dichos objetivos (Valencia-Molina et al., 2016).

¿Cómo se ha implementado la tecnología en los ambientes educativos?

En relación al uso de las TIC en educación, existen investigaciones que indagan sobre las diversas implementaciones en el entorno educativo y en qué medida la articulación de las TIC en las prácticas educativas realmente favorece al aprendizaje. Cuando se les preguntó a profesores de España, estos mantenían la idea de que los materiales didácticos tradicionales, como, por ejemplo, los libros de texto y las pizarras, siguen siendo los recursos más empleados en las aulas a pesar de la abundancia de la tecnología digital, por lo que la mayoría de las actividades que se desarrollan en el aula con TIC se podrían enmarcar dentro de un paradigma didáctico que podríamos considerar clásico (TICSE, 2011).

En Latinoamérica, solo un tercio de los niños de primaria cuenta con una computadora en casa y más de la mitad nunca ha utilizado una computadora en la escuela (Román & Murillo, 2014).

Las tecnologías que mejor se han integrado en las aulas son en buena medida lo que podría considerarse versiones digitales de herramientas sobradamente conocidas y usadas desde hace mucho tiempo, como la pizarra digital interactiva o el libro de texto digital (Adell & Castañeda, 2012). Por otro lado, también se han observado innovaciones en pedagogía que utilizan tecnologías no tradicionales para aplicarlas a la educación, desde teléfonos celulares (Lara, 2012; Monteagudo, 2012), códigos QR (Estebanell, Ferrés, Cornellà y Codina, 2012), hasta incluso realidad aumentada (Estebanell, et al., 2012; Reinoso, 2012), realidad virtual (Biosca, 2012) y videojuegos (Serrano, Alfageme & Sánchez, 2012), todos demostrando enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En docentes de secundaria, los datos respecto de las actitudes en relación al uso o no de recursos de Internet, a las tareas docentes para las que se emplean y con la formación recibida al respecto, la edad se convierte en un factor diferenciador entre actitudes positivas y negativas, más vinculadas las negativas con edades superiores. En cuanto al conocimiento de los recursos, la diferencia la marcan la edad y el sexo, con una menor atribución de competencia digital en las mujeres y en los grupos de más edad (Ramírez et al., 2012). De igual manera, otros resultados apuntan que los docentes atribuyen a las TIC un gran potencial para enriquecer las actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes y obtener el desarrollo de competencias transversales de mucha relevancia, aunque son conscientes de las dificultades a las que tanto alumnos como profesores se enfrentan en la práctica educativa (Arancibia, Oliva & Paiva, 2014; García-Valcárcel, Basilotta & López, 2014).

A pesar de que los docentes conocen el potencial innovador y pedagógico que representa la integración de la docencia virtual, el uso que hace del mismo suele ser principalmente como repositorio de información y para el seguimiento de las actividades que realizan sus estudiantes. De esta forma, las prácticas educativas se basan primariamente en la transmisión de la información por parte de los docentes y recepción de la misma por parte de los estudiantes, sin fomentar y asegurar el papel activo del estudiante respecto a sus aprendizajes (Fariña-Vargas, González-González & Area-Moreira, 2013).

Al explorar el impacto de un proceso formativo en TIC sobre las creencias, actitudes y competencias de docentes, se reporta la necesidad de que los docentes deben primero reconocer sus opiniones, disposiciones y capacidades ante las TIC antes de embarcarse en el desarrollo de prácticas y procesos tecnológicos (Cabero, 2014; Cardona, Fandiño & Galindo, 2014).

Un estudio sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia la integración de las tecnologías en evaluación de aprendizajes de estudiantes, como lo es uso de cuestionarios online, se hallaron actitudes favorables hacia la misma. Es por ello que los autores sugieren que no es posible afirmar que sea la actitud o, mejor dicho, la falta de ella, una de las razones por las que los docentes no utilicen las tecnologías en el aula (Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010). Un estudio similar revela que en cuanto a las características del *feedback* automático en los cuestionarios online, su potencialidad para el aprendizaje depende de las condiciones tecnológicas de uso dirigidas por los criterios pedagógicos. Los resultados coinciden en la importancia de que el *feedback* se proporcione en el momento de la ejecución del cuestionario; complete la información sumativa sobre el resultado (es decir, la calificación) con información para seguir aprendiendo, destacando especialmente el *feedback* para reflexionar sobre la ejecución realizada (Remensal, Colomina, Mauri & Rochera, 2017).

Buscando conocer la valoración del alumnado sobre la importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como conocer las razones del profesorado para integrar las TIC en dichos procesos, se concluyó que la actitud de ambos colectivos en cuanto al uso de TIC es positiva debido a la importancia y posibilidades que ofrecen (Morales, Trujillo & Raso 2015). En cuanto a las competencias de los docentes, un estudio evaluó las competencias básicas en TIC de docentes en Educación Superior en México, destacándose que los docentes poseen un dominio de moderado a moderado alto de las TIC (Martín, Oliva, Pastor & Aranda, 2017; Vera, Torres & Martínez, 2014).

En cuanto al uso, el nivel de uso de las TIC en actividades de aprendizaje diseñadas e implementadas por los docentes universitarios es bajo. Las mayores frecuencias de uso se dan para actividades asimilativas en las que las tecnologías suponen un apoyo a la presentación de contenidos (Hernández, García y Navarrete, 2015; Marcelo, Yot, Murillo, & Mayor, 2016).

El uso de un reducido número de herramientas relacionadas con las TIC podría indicar que los profesores requieren de un mayor acompañamiento y profundización en los usos reales que estas y otras herramientas podrían brindarles, asociado al fortalecimiento de sus competencias para diseñar tareas que beneficien la construcción de conocimiento, aprendizaje autorregulado, pensamiento crítico y autónomo, entre otros (Caicedo-Tamayo y Rojas-Ospina, 2014; Chávez & Caicedo, 2014; Valencia & Caicedo, 2013).

TIC en Paraguay

Las tecnologías han alcanzado los lugares más recónditos del mundo, rompiendo las barreras geográficas que decidían quién tenía acceso a qué. Si bien el Paraguay, un país tercermundista, goza de los beneficios de acceder a una gran cantidad de información de manera instantánea, así como de encontrarse permanentemente interconectado con el resto del mundo, es sabido que la mera utilización de las TIC no resulta en una instantánea competencia digital (Bawden, 2002; Fernández & Fernández, 2016; Travieso & Planella, 2008). Una dificultad en relación a esto supone el hecho de que el Estado Paraguayo destina solamente el 3,5% del Producto Interno Bruto (BCP, 2014) a la educación, lo cual dista del 6% recomendado por la UNESCO (2014). Ambos datos revelan la delicada situación de Paraguay en cuanto al lento progreso de incorporación de las TIC en el ámbito educativo.

Si bien la necesidad de que se realicen programas de implementación en relación al uso de las TIC y el profesorado ha sido abordada por instituciones extranjeras, demostrando resultados positivos en cuanto a la educación inclusiva y la familiarización del uso de las TIC en el entorno educativo (Alba & Antón, 2008), aún existe evidencia de dificultades relacionadas con la conexión, donde el Paraguay ocupa el último lugar en cuanto a hogares conectados a internet, siendo este acceso casi nulo en cuanto a poblaciones rurales. De igual manera, para ilustrar mejor la situación del país, se señala que en ese momento del estudio era el único país latinoamericano que no contaba con un programa público de informática educativa (Sunkel, 2009).

Sin embargo, desde el 2001, el programa “Una computadora por Niño y por Maestro” se planteó el objetivo de proveer de equipamiento a las escuelas, tanto en sus laboratorios de informática como a través del sistema una laptop por niño.

Esta iniciativa incluía acciones para capacitar a los docentes. Asimismo, se puso en funcionamiento un portal donde se proporcionan contenidos y capacitación a los maestros y el llenado de un formulario digital comercial de uso gratuito (Lugo, 2010). En Brasil, Chile y Cuba todos los centros educativos de primaria disponen de por lo menos una computadora, mientras que en Guatemala esta cifra representa solo un 16%, en República Dominicana de un 29,6% y en Paraguay un 33%. En relación a otros países de la región, en Paraguay, más del 85% de las escuelas no tienen computadoras. En cuanto alumnos, más del 70% de ellos no utiliza computadoras en la escuela, y los docentes en ningún espacio (Román & Murillo, 2014).

Hasta el 2009, el Paraguay no contaba con Políticas Públicas en función de las TIC que faciliten la inclusión digital de los ciudadanos, por lo que se encontró con grandes dificultades para iniciar una construcción de la Sociedad de la información y del Conocimiento, identificando las siguientes faltas: el sistema de telecomunicaciones y restricciones de infraestructura para el acceso a la red tanto desde la dimensión geográfica como socioeconómica, obsoleta formación del capital humano, inadecuado marco legal de las actividades electrónicas y del crecimiento del comercio electrónico. Por otro lado, las políticas para la Sociedad de la Información y el Conocimiento en Paraguay no han sido mantenidas en el tiempo y no contaron con una institucionalidad que les conceda sustentabilidad, lo cual es evidenciado en las iniciativas dispersas y esfuerzos realizados por el Estado y organizaciones privadas (Sena, 2009).

Dos años después, la Política de incorporación de TIC al sistema educativo paraguayo y el Plan Nacional de Educación 2024 “Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo” (MEC, 2011) plantean la incorporación de las nuevas tecnologías al sistema educativo con el fin de favorecer el mejoramiento de los procesos educativos por medio del uso de las TIC y al desarrollo en todos los estudiantes de las competencias digitales necesarias para participar y aportar activamente en la sociedad.

El principal antecedente (y el más actualizado) en relación al tema de estudio de este artículo lo constituye un proyecto de investigación, el cual al igual que esta investigación, se encuentra en su fase teórica y propositiva.

Duarte (2018) se propuso determinar el cambio de percepción docente respecto a su formación en metodologías activas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de la competencia digital docente en el Departamento de Caazapá- Paraguay.

Caracterización del Instrumento “Saber, Hacer y Creer en TIC en la labor Docente”

El marco teórico y antecedentes esbozados fundamentan la propuesta de construcción de un instrumento cuya importancia para nuestro país radica en la necesidad de conocer datos fiables y actuales acerca del estado de la alfabetización digital de los docentes en los diferentes niveles educativos. El propósito es evaluar cómo las TIC están siendo incorporadas a las prácticas educativas a nivel básico, medio y superior. Cuál es el nivel de conocimiento, aplicación y valoración que los educadores tienen de estos recursos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, asimismo como las limitaciones y carencias que presentan.

En consecuencia, de la presente revisión conceptual de la literatura, y del análisis de dispositivos empleados en otros países, se propuso el segundo objetivo de este artículo. Construir un instrumento que permita evaluar conocimiento, empleo y creencias sobre las TIC en los docentes paraguayos de educación escolar básica, media y superior, en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje.

El Cuestionario elaborado, “Saber, Hacer y Creer en TIC en la Labor Docente” (Coppari, et al., 2019), es un instrumento piloto, que consta de 75 ítems. Contiene respuestas en una escala Likert con valores de 1 al 5, con estas graduaciones: 1: de menor conocimiento, uso y creencia. 2: algo de conocimiento, uso y creencia; 3: moderado conocimiento, uso y creencia; 4: bastante conocimiento, uso y creencia; 5: grado más alto de conocimiento, uso y creencia.

El instrumento mide las siguientes cinco dimensiones:

-Datos Sociodemográficos y Académicos, ítems del 1 al 13; evalúa características sociodemográficas y académicas de los docentes, tales como sexo, edad, institución pública o privada de ejercicio, antigüedad en la docencia, grado escolar o universitario que ejerce, disciplina que imparte, carga horaria semanal, formación recibida en TIC.(13 reactivos).

-Factores Asociados al Saber, ítems 14 al 38; evalúa la formación y conocimientos del docente en TIC (25 reactivos).

-Factores asociados al Hacer, ítems 39 al 53; evalúa el uso y aplicación de las TIC por el docente en el contexto educativo (15 reactivos)

-Factores asociados al Creer, ítems 54 al 70; evalúa las creencias sobre las TIC en el contexto educativo, valor atribuido o importancia de su empleo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilidades y limitaciones en su aplicación. (17 reactivos)

-Factores asociados al Saber, Hacer y Creer en el Valor de las TIC en el Contexto Educativo, ítems 71 al 75, de los cuales los ítems 71 y 72 no son escala Likert. Evalúa la interacción entre el saber, hacer y creer de los docentes en relación a las TIC (5 reactivos).

A mayor puntaje que obtenga el docente se considera mayor dominio de las competencias (saber, hacer, creer) evaluadas.

Un objetivo posterior, que se probara en un próximo artículo, será seleccionar una muestra de manera intencional, por criterio, y aplicar el instrumento a docentes de educación básica, media, grado y postgrado de universidades, y colegios públicos y privados, de Asunción, en principio, por la facilidad de recursos con los que cuentan. Se validará y obtendrá la fiabilidad del instrumento conforme los resultados logrados.

Conclusiones

Conforme los objetivos propuestos en el estudio, se presentó una vasta literatura y antecedentes acerca del estado del arte de las TIC aplicadas a la educación. Se analizó, a los efectos de contar con los constructos básicos que permitieran conocer las competencias en materia de conocimiento, empleo y creencias acerca del aporte de las TIC que deberían tener los docentes observando las experiencias de otros países de Latinoamérica y el mundo que van a la vanguardia en esta materia. Se hizo un estudio de las formas de evaluación que han sido aplicadas para valorar las competencias que se espera que el docente detente en el ejercicio aplicado de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes niveles educativos, de lo básico a la formación superior.

Esta revisión y análisis sirvió de sustento para el segundo objetivo, que consiste en la construcción de un instrumento, que adecuado a nuestro contexto local educativo, sirva para evaluar dichas competencias en el saber, hacer y creer de las TIC.

Es seguro decir que Paraguay se encuentra en una etapa emergente en cuanto a la incorporación de las TIC en distintos ámbitos, es decir que las autoridades apenas empiezan a tomar conciencia de los beneficios de las TIC en la educación. Se considera el presente artículo una aproximación teórica y una propuesta de línea de investigación para poner en práctica esta consideración suficientemente sopesada en la última década, que permita pasar a la acción y lograr posicionar al país en el lugar de otros de la región que se encuentran ya aplicando proyectos de implementación, capacitación y alfabetización digital, tanto a los docentes como a los alumnos.

Al fortalecer esta línea de investigación teórica e instrumental, el propósito final es contar con datos fiables que permitan detectar el estatus de dominio de las TIC por parte de los docentes de nuestro país. Esta línea base permitirá detectar los saberes, empleos y creencias que tienen los maestros sobre las TIC aplicadas a su diario quehacer educativo. Se podrá obtener un perfil de las necesidades, recursos existentes y limitaciones, para sobre esa línea de base, tomar las medidas necesarias y proponer las alternativas para enriquecer la enseñanza, aprovechando al máximo todas las oportunidades que estas tecnologías ofrecen, proveyendo de los recursos necesarios, y elaborando estrategias que partan desde la implementación de políticas públicas sostenidas que velen por el desarrollo de un plantel docente debidamente capacitado, hasta la evaluación permanente de la cobertura país, como también, la de los avances y logros que se alcancen.

Como estudio preliminar no puede aún mostrar fortalezas y aportes que no sean los propios de este análisis y propuesta instrumental, pero si se tiene la certeza de que contribuirá con los datos que se necesitan para un punto de partida en la dirección de una necesaria política de alfabetización docente en todos los niveles educativos del país.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda Q., A. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral, (pp. 13-32).
- Alba P., C. & Antón A., P. (2008). Aprendizaje permanente del profesorado y TIC. Una experiencia de cooperación al desarrollo en Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 97-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859498>
- Álvarez, J.F. y Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar*, XXIII (45), 187-194. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-20>.
- Amiama-Espaillet, C. y Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, XXV (52), 105-114. DOI: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Arancibia, M., Oliva, I. & Paiva, F. (2014). Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas. *Comunicar*, XXI (42), 75-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-07>
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid, España: Fundación Telefónica/Ariel.
- Banco Central del Paraguay (BCP) (2014). *Estimación del PIB 2014, primera revisión*. Recuperado de <https://www.bcp.gov.py/estimacion-del-pib-2014-primer-revision-n175>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/view/2261>
- Biosca F., E. (2012). Aprender a construir edificios históricos en realidad virtual: una estrategia didáctica para el aprendizaje de la Historia del Arte en la Educación Secundaria. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral, (pp. 157-174)

- Cabero A., J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 109-132. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10707
- Caicedo-Tamayo, A. M. y Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 517-533. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.7
- Cardona, A., Fandiño, Y. & Galindo, J. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42 (1), 175-210. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=2466701>
- Caldeiro, G. (2014). La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. *Austral Comunicación*, 3(1), 13-30. Recuperado de <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/73>
- Castells, M. (2000). *La era de la información (Vol. 1): economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid, España: Alianza.
- Catts, R. & Lau, J. (2008). Towards Information Literacy Indicators. Paris, Francia: UNESCO.
- Chávez, J. y Caicedo, A. M. (2014). TIC y argumentación: análisis de tareas propuestas por docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, XL(2), 83-100. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art05.pdf>
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri, & J. Onrubia (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 47-62). Barcelona, España: Graó.
- De Juan G., A., & Legarda D., I. (2016). El papel de las TICS en el rol del docente Una aproximación holística, identitaria y generacional. *Arte y Políticas de Identidad*, 14, 97-108. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5abeaf59-9b17-4929-a79b-59f214ef6165%40sessionmgr4007>
- Duarte A., A.M. (2018). Las metodologías activas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de la competencia digital docente en Caazapá – Paraguay (Trabajo fin de máster en Tecnologías de Información y Comunicación en Educación y Formación) Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/685223>

- Estebanell M., M., Ferrés F, J., Cornellà C., P. & Codina R., D. (2012). Realidad aumentada y códigos QR en educación. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral, (pp. 135-156)
- Fariña-Vargas, E. González-González, C. & Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, (35). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/233621/179501>
- Fernández-Cruz, F.J., & Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, XXII (45), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fombona, J., Pascual-Sevillana, A., González-Videgaray, M.C. (2017). M-learning and Augmented Reality: A Review of the Scientific Literature on the WoS Repository. *Comunicar*, 25 (52), 63-72. DOI: 10.3916/c52-2017-06
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, XXI (42), 64-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Goicoechea, A.J. & LEGARDA D., I. (2016). El papel de las TICS en el rol del docente. Una aproximación holística, identitaria y generacional. *Arte y políticas de identidad*, 14, 97-108.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York, USA: Wiley & Sons
- Gutiérrez M., A. y Tyner S., K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández R., G., García M.A., C. & Navarrete T., M.C. (2015). Inclusión de las TICS en el trabajo académico de los profesores universitarios. *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, I (4). Recuperado de <http://cenid.org.mx/memorias/ctes/index.php/ctes/article/viewFile/184/175>
- Hinojo, F.J., Aznar, I., & Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33(XVII), 165-174. <https://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>

- Hinojo, M.A. & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 159-167.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2011). Unlocking Potential. 2010–2011 Annual Report. Recuperado de http://www.iste.org/docs/pdfs/annual-report_2010-11.pdf?sfvrsn=2
- Johnson, L., Levine, A., y Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, USA: The New Media Consortium
- Jones, C., & Binhui, S. (2011). The Net Generation and Digital Natives: Implications for Higher Education. *Open Research Online (June)*. <https://goo.gl/ueIXl3>
- Juárez-Popoca, D., Torres G., C.A. & Herrera-Díaz, L.E. (2014). El modelo HyFlex: Una propuesta de formación híbrida y flexible. En I. Esquivel G., Los Modelos Tecnológicos Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI, Veracruz, México: Lulú (pp.127-142) ISBN 978-1-312-90072-1
- Lara P., T. (2012). Mlearning. Cuando el Caballo de Troya entró en el aula. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral, (pp. 263-274)
- Lugo, M.T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32395/Las%20politic%20tic%20en%20la%20educacion%20de%20America%20latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcelo, C., & Yot, C., & Murillo, P., & Mayor, C. (2016). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 283-312. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/567/56749100020/>
- Marcos, L., Támez, R., & Lozano, A. (2009). Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación. *Comunicar*, 33(XVII), 93-100. <https://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-009>
- McAnally-Salas, L. (2007). La educación en línea, su complejidad y las instituciones de educación. *Virtual Educa Brasil*.

- Martín, M. D. R. R., Oliva, F. J. C., Pastor, V. M. L., & Aranda, A. F. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, (52), 73-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037470>
- MEC (Ministerio de Educación y Cultura) (2011). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción, Paraguay: MEC
- Monteagudo E., J. (2012). Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez.
- Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona, España: Espiral, (pp. 2453-263)
- Morales C., M., & Trujillo T., J., & Raso S., F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 103-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.07>
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19; 317-328.
- ONU (2018). *Competencias para un mundo conectado*. Recuperado de <https://es.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-es.pdf>
- Olmos-Migueláñez, O. & Rodríguez-Conde, M.J. (2010). El profesorado universitario ante la e-evaluación del aprendizaje. *Estudios sobre educación*, 20, 181-202
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *The Horizon*, 9(5), 1-6. DOI:10.1108/10748120110424816
- Ramírez E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, XIX (38), 147-155. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>
- Reionoso O., R. (2012). Posibilidades de la realidad aumentada en educación. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral, (pp. 175-196)
- Remensal, A., Colomina, R. M., Mauri, T. & Rochera, M. J. (2017). Uso de cuestionarios online con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario. *Comunicar*, XXV (51), 51-60. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-05>

- Restrepo, B. (2003). Concepto y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar. Investigación científica en sentido estricto. Bogotá, Colombia: CNA. (<https://goo.gl/ahvj7p>)
- Román, M., & Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879-895. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- Sánchez, M., Kaplan, M. y Bradley, L. (2015). Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función. *Comunicar*, XXIIIK (45), 95, 104. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-10>
- Sena C., E. (2009). Inclusión digital en Paraguay ¿utopía o realidad? *Actas de la Segunda Conferencia Internacional sobre brecha digital e inclusión social*. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Documentación y Gestión de la Información Agustín Millares. Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/12747>
- Serrano P., F.J., Alfageme G., M.B. & Sánchez R., P.A. (2012). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso educativo de los videojuegos. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, España: Espiral, (pp. 227-244)
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: U.K.: University Press.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Sunkel, G. (2009). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En, R. Carneiro, J.C. Toscano & T. Díaz. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, España: OEI – Fundación Santillana, (pp. 29-43)
- Taylor, J. A. & Newton, D. (2013). Beyond blended learning: A case study of institutional change at an Australian regional university. *Internet and Higher Education* 18. 54-60. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000668>
- Thomas, D. & Brown, J. S. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, USA: Create Space.
- Travieso, J.L. & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Uocpapers*, (6). Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

- UNESCO (2013a). Enfoque estratégico sobre tics en educación en américa latina y el caribe. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO
- UNESCO (2013b). Overview of Information Literacy Resources Worldwide. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2014). Aumentar los ingresos procedentes de los impuestos para colmar el déficit financiero en la educación. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227092_spa
- Valencia, M. & Caicedo, A. M. (2013). *Tareas apoyadas en TIC y aprendizaje autorregulado*. Informe técnico final de investigación Programa Jóvenes Investigadores e Innovadores Virginia Gutiérrez de Pineda – Colciencias
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A.M., Montes-González, J.A. & Chávez-Vescance, J.D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Javeriana – Cali; UNESCO
- Van-Deursen, A., & Van-Dijk, J. (2010). Internet Skills and the Digital Divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F. & Martínez-Segura, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior. *Comunicar*, 51, 09-18. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-01>
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En Veletsianos, G. (ed.) *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Athabasca, Canadá: Athabasca University Press.
- Vera Noriega, J. Á., Torres Moran, L. E., & Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 143-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>
- Vivancos, J. (2008). Tratamiento de la información y competencia digital. Madrid, España: Alianza.
- Wilson, C., Grizzle, A., et al. (2011). Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores. Paris, Francia: UNESCO.

“UNA REVISIÓN DE HALLAZGOS EN TORNO AL DESARROLLO LOCAL”

“A REVIEW OF FINDINGS ABOUT LOCAL DEVELOPMENT”

José Marcos Bustos-Aguayo¹, Wilfrido Isidro Aldana Balderas², Tirso Javier
Hernández³ Gracia, Cruz García Lirios⁴

Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de
México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Mexico

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”⁵
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 07 de Mayo de 2017

Aceptado: 10/03/2020

Resumen

El estado del conocimiento del desarrollo local se caracteriza por incluir dimensiones económicas, políticas, sociales y psicológicas en las que destacan las relaciones entre demandas y recursos, oportunidades y capacidades, pero si se introduce la variable de la migración, el inter y multiculturalismo que supone, entonces asistimos a un orden centrado en una cultura dominante respecto a los flujos migrantes. En ese sentido, se realizó un estudio documental con una selección de fuentes indexadas a repositorios líderes de América Latina, considerando las palabras clave de desarrollo, emprendimiento, innovación, comunidad y cultura.

Fue posible apreciar que existe una prevalencia de los valores y las normas de apego al lugar, pero también del hábitus de emprendimiento aprendido durante la migración con repercusión en el desarrollo local. Se advierten líneas de investigación concernientes al multiculturalismo e interculturalismo como síntomas de un desarrollo endógeno.

Palabras clave: Desarrollo, Emprendimiento, Innovación, Interculturalismo, Multiculturalismo.

¹ Doctor en Psicología, Profesor e Carrera Titular “C”, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: marcos.bustos@unam.mx

² Doctor en Educación, Profesor de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Huehuetoca: wialdanab@uaemex.mx

³ Doctor en Administración, Profesor de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Centro de Estudios Económicos y Administrativos: thernan@uaeh.edu.mx

⁴ Posdoctorante en Ciencias de la Complejidad, Profesor Investigador de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Estudios Políticos y Sociales: <http://orcid.org/0000-0002-9364-6796>
cgarcia213@profesor.uaemex.mx

⁵Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, Asunción-Paraguay.

Abstract

The state of knowledge of local development is characterized by the inclusion of economic, political, social and psychological dimensions in which relations between demands and resources, opportunities and capacities stand out, but if we introduce the variable of migration, inter and multiculturalism, Then we see an order centered on a dominant culture with respect to migrant flows. In this sense, a documentary study was carried out with a selection of sources indexed to Latin American leading repositories, considering the key words of development, entrepreneurship, innovation, community and culture, it was possible to appreciate that there is a prevalence of values and norms of Attachment to the place, but also of the habitus of entrepreneurship learned during the migration with repercussion on local development. Lines of research concerning multiculturalism and interculturalism are symptoms of endogenous development.

Keywords: Development, Entrepreneurship, Innovation, Interculturalism, Multiculturalism.

Desarrollo Sustentable, Democracia y Participación Sociopolítica son esferas que los estudios relativos a la seguridad pública, cambio climático, desarrollo local, políticas públicas y movilización colectiva han explicado como un tridente para plantear la relación entre naturaleza, mercado, Estado y ciudadanía. El Desarrollo Local refiere a la interrelación entre factores culturales, económicos, políticos, sociales y psicológicos orientados hacia la calidad de vida, el bienestar subjetivo y la propensión al futuro a través de capitales, *habitus* y capacidades derivados de demandas y oportunidades del entorno (Carreón, 2019).

Los estudios del desarrollo local han encontrado diferencias temporales en cuanto a recursos, establecimiento de la inmigración como tema central de la agenda pública y justificación del autoritarismo político del país receptor, la concentración de migrantes en zonas turísticas, la expulsión mayoritaria de migrantes mexicanos a los Estados Unidos, la adaptación de migrantes al sistema de planificación familiar, el establecimiento de diferencias entre migrantes y residentes con respecto a marginación, segregación, asimilación e integración, el autoconcepto del migrante mexicano para con la cultura española, la asociación entre violencia, depresión y autoeficacia y diferencias entre hombres y mujeres respecto a la socialización con la cultura del país que los recibió (Bermúdez, 2019).

La calidad de vida en términos económicos, políticos, sociales, sanitarios, educativos, laborales y tecnológicos es un constructo multidimensional. Los estudios relativos a la calidad de vida han establecido diferencias significativas entre sexos con respecto a transporte, empleo y recreación (García, 2019). Asimismo, cuando ha sido ponderada como un sistema perceptual de los recursos alrededor del individuo y en referencia al grupo primario se considera un estilo de bienestar personal orientado a la integración social. Las dimensiones alusivas a la calidad de vida tratan del bienestar económico, la relación interpersonal de pareja, situación familiar, contexto de vecindario, capital social y estado de salud. Ello supone que la calidad de vida es un entramado de expectativas que parten de un núcleo figurativo para incidir en las decisiones de distribución de recursos.

Los estudios de la calidad de vida advierten ocho factores de observación y análisis desde los que es posible inferir la prevalencia de una acción práctica de la periferia y se dirigen a un punto de la centralidad en torno a las cuales el énfasis en el conflicto anticipa escenarios probables de cambio (Hernández, 2019). El estado de la cuestión del desarrollo local y la calidad de vida advierte sobre la emergencia del emprendedurismo en contextos locales desde los que se gestan alianzas estratégicas a nivel regional y local en los que las comunidades adoptan sistemas de gestión, producción, logística y ventas diseminados por las trasnacionales a través de pymes o microempresas.

El estado del conocimiento de la calidad de vida ha explicado el rendimiento organizacional de grupos y redes colaborativas ante situaciones de escasez, incertidumbre, inseguridad y riesgo. Los individuos y grupos desarrollan climas de confianza potencializan su compromiso laboral y se aproximan a la satisfacción de vida, pero también implementan una gestión creativa y procesos innovadores como respuesta a la contingencia (Quiroz, 2019). El estado de la cuestión señala una tendencia de los estudios sobre percepción de inseguridad en torno al impacto de los medios de comunicación en la opinión ciudadana y la construcción de una agenda pública. Es decir, las cifras que corresponden a instituciones gubernamentales no siempre coinciden con los datos proporcionados por organizaciones civiles.

Asimismo, se establecen diferencias en cuanto a la violencia perpetuada en escenarios laborales con respecto a espacios cotidianos en los que la discriminación es una causal en la comisión delictiva. Precisamente, mientras en los escenarios civiles la violencia es llevada a cabo por una persona cercana, en escenarios laborales la agresión es efectuada por motivos laborales en cuanto al relegamiento de tareas. En contraste, los homicidios que se llevan a cabo en contextos más cotidianos son cometidos en horarios nocturnos mientras que los laborales se realizaron durante el horario de trabajo.

Algunos otros estudios pretenden vincular el origen étnico con la relación afectiva que la víctima tenía respecto a grupos diferentes a los de su pertenencia o referencia. Otras investigaciones pretenden encontrar en las experiencias de infancia las causas por las cuales los delincuentes responden a procesos frustrantes o estresantes en torno a su vida y socialización (Sánchez, 2019). En paralelo, la situación sociodemográfica y socioeconómica del delincuente está relacionada con su vida conyugal ya que la mayoría de los actos delictivos revisados en una muestra de jóvenes homicidas correspondió con una inestabilidad de pareja. Más aún, la prevalencia de homicidios parece estar relacionada con espacios cerrados y poco concurridos ya que la interrelación parece inhibir los actos delictivos y facilita la cooperación entre los transeúntes o usuarios.

Los estudios psicológicos y sociológicos en materia de seguridad e inseguridad evidencian el impacto del sesgo informativo sobre las expectativas de las audiencias. Una consecuencia de tal relación es la percepción de la rectoría del Estado en cuanto a seguridad pública se refiere (Sandoval, 2019). Respecto a la legitimidad de la seguridad pública, los escenarios de protesta social no sólo funcionan como espacios de reflexión, crítica o expresión pública, sino además implican la construcción de un movimiento disidente de la esfera civil en referencia al Estado y sus sistemas represores. Es por ello que la percepción de inseguridad, a diferencia de la percepción de riesgo, emerge como un problema individual mientras que la inconformidad y desesperanza subyacen como problemáticas de orden social.

Ahora bien, los estudios en torno a la inseguridad han avanzado por un sendero en el que el estudio de las emociones y fiabilidades parece mostrar que los contenidos de la televisión inciden en mayor medida que algún otro mensaje. En otra investigación el contexto discursivo parece haber influido en el autocontrol ya que a medida que los temas relativos a la seguridad pública se conformaban por símbolos y significados de identidad generaban percepciones de utilidad en materia de videovigilancia o algún otro dispositivo de alarma. En un escenario tal que la delincuencia está vigilada la gente parece desarrollar una fiabilidad social para con sus autoridades. Por el contrario, cuando la acción policiaca no garantiza la justicia y se aproxima a la opacidad, corrupción o impunidad, la desconfianza hacia el Estado se exagera (Espinoza, 2019).

Tal proceso es reforzado por la difusión que la prensa lleva a cabo ante el incremento de la violencia local y afecta la percepción de desesperanza en los residentes. Una consecuencia directa de la fiabilidad social es la generación de emociones, sentimientos y afectos desfavorables a la paz pública ya que las diferencias entre los géneros incrementan la percepción de inseguridad. Más aún el no reconocimiento de una situación o relación violenta parece ser otro efecto del contexto de seguridad pública la cual propicia heurísticos de convivencia que inciden sobre la calidad de las relaciones interpersonales.

El objetivo del presente trabajo es describir el estado del conocimiento, entendido como una revisión específica de la literatura circundante a una temática y problemática que inhibe o potencializa el Desarrollo Local.

Formulación. ¿Existen diferencias significativas entre las categorías de seguridad pública, flujos migratorios, emprendimiento social, calidad de vida y desarrollo local reportadas en la literatura con respecto a la evaluación de este proceso por pares expertos en estas temáticas?

Hipótesis nula. Existen diferencias entre las categorías teóricas y conceptuales con respecto a la evaluación empírica de pares expertos en las temáticas

Método

Participantes

Se realizó un estudio no experimental, documental, exploratorio y transversal con una selección muestral de fuentes indexadas a repositorios líderes de América Latina como Academia, Copernicus, Dialnet, Ebsco, Frontiers, Latindex, Publindex, Redalyc, Scielo, Scopus, WoS, Zenodo y Zotero considerando el periodo de publicación de 2013 a 2019, así como las palabras clave (véase Tabla 1).

Tabla 1

Descriptivos de la muestra.

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
2013	3	1	0
2014	3	0	0
2015	2	0	0
2016	3	0	1
2017	2	0	1
2018	3	1	1
2019	2	1	1
Academia	1	0	0
Copernicus	3	1	0
Dialnet	3	2	0
Ebsco	3	1	0
Frontiers	3	1	0
Latindex	3	1	1
Publindex	2	1	0
Redalyc	2	1	0
Scielo	1	0	0
Scopus	1	0	0
WoS	1	0	1
Zenodo	1	0	1
Zotero	1	1	1

Nota: Elaborada con los datos del estudio. A: Hallazgos que reportaron relaciones directas, positivas y significativas entre el emprendimiento con respecto al desarrollo local; B: Resultados alusivos a relaciones directas y espurias entre el emprendimiento con respecto al desarrollo local; C: Relaciones negativas entre el emprendimiento respecto al desarrollo local.

Instrumentos y Materiales

La información fue procesada en una matriz de análisis de contenido. Se incluyen por orden de año de publicación, autor, muestra, instrumento y resultados los estudios relativos al desarrollo local y la calidad de vida emprendedora a partir de la migración obligada por inseguridad.

Procedimiento

Se utilizó Google Scholar para la búsqueda, selección y procesamiento de los estudios publicados de 2013 a 2019, así como la inclusión de las palabras claves de “seguridad pública”, “flujos migratorios”, “calidad de vida”, “emprendimiento social” y “desarro local”, considerando que tales categorías pertenecen a un círculo virtuoso de formación de capital humano.

En seguida, una vez seleccionada la información y categorizada por el orden establecido del círculo virtuoso de formación del capital humano, se utilizó la técnica Delphi con jueces expertos en las temáticas la cual consiste en tres rondas; 1) calificación de extractos de hallazgos, 2) debate y retroalimentación de calificaciones y 3) reconsideración de calificaciones orientadas hacia un consenso o disenso.

Una vez establecido el consenso en las categorías de análisis se procedió a estimar su frecuencia, considerando -1 para los extractos calificados como efectos negativos de la seguridad pública sobre el desarrollo local, 0 para los extractos calificados como nulos o espurios en cuanto a la relación entre la seguridad pública sobre el desarrollo local y +1 para los estratos calificados como positivos respecto a la asociación entre seguridad pública y desarrollo local.

Los datos fueron procesados en el paquete de análisis estadístico para ciencias sociales, versión 20,0 estimándose los parámetros de distribución normal, contingencia y proporcionales.

Resultados

La Tabla 2 muestra los datos descriptivos, contingentes y proporcionales relativos a las categorías de análisis, observándose una tendencia de los jueces al consenso en los años 2013, 2014, 2017 y en los repositorios Academia, Ebsco, Pubindex, WoS y Zotero.

Tabla 2

Descriptivos, contingencias y proporciones.

	<i>M</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>A</i>	<i>X</i> ²	<i>gl</i>	<i>P</i>
2013	,621	,106	,132	,143	,103	12,13	11	<,05
2014	,692	,143	,154	,123	,193	11,25	10	<,05
2015	,678	,109	,134	,132	,132	14,21	12	ns
2016	,756	,178	,150	,143	,145	15,43	11	ns
2017	,609	,103	,182	,187	,187	10,24	14	<,05
2018	,753	,105	,131	,108	,108	14,21	10	ns
2019	,780	,128	,143	,161	,146	15,30	19	ns
Academia	,783	1,13	,167	,142	,124	18,45	18	<,05
Copernicus	,690	,108	,102	,169	,114	10,35	15	ns
Dialnet	,687	,176	,143	,103	,108	18,17	16	ns
Ebsco	,753	,143	,151	,132	,136	14,30	13	<,05
Frontiers	,608	,165	,143	,135	,147	14,21	14	ns
Latindex	,762	,180	,101	,165	,198	11,19	11	ns
Publindex	,653	,143	,104	,187	,104	14,54	10	<,05
Redalyc	,605	,184	,134	,101	,103	14,13	13	ns
Scielo	,784	,142	,102	,104	,102	15,30	12	ns
Scopus	,674	,102	,108	,187	,108	17,21	14	ns
WoS	,608	,104	,105	,146	,131	14,13	15	<,05
Zenodo	,643	,196	,107	,176	,196	14,21	10	ns
Zotero	,606	,145	,101	,192	,175	15,39	19	<,05

Nota: Elaborada con los datos del estudio. M = Media, D = Desviación Estándar, S = Sesgo, C = Curtosis, A = Asimetría, X² = chi cuadrada, gl = Grados de Libertad, p = Nivel de significancia

Con el propósito de observar la estructura de relaciones proporcionales se estimaron las relaciones entre los extractos de resultados para cada categoría de análisis relativas a “seguridad pública”, “flujos migratorios”, “emprendimiento social”, “calidad de vida” y “desarrollo local” (véase Tabla 3).

Tabla 3

Matriz de proporción de probabilidades

	<i>c1</i>	<i>c2</i>	<i>c3</i>	<i>c4</i>	<i>c5</i>
<i>c1</i>					
<i>c2</i>	,328 (,109 ,781)				
<i>c3</i>	,427 (,129 ,671)	,432 (,123 ,784)			
<i>c4</i>	,203 (,109 ,437)	,127 (,432 ,671)	,231 (,109 ,601)		
<i>c5</i>	,321 (,109 ,562)	,324 (,127 ,439)	,146 (,027 ,712)	,321 (,243 ,456)	

Nota: Elaborada con los datos del estudio. C1 = “Inseguridad Pública”, C2 = “Flujos Migratorios”, C3 = “Empeñamiento Social”, C4 = “Calidad de Vida” y C5 = “Desarrollo Local”.

Una vez establecida la matriz de proporción de probabilidades, la cual sugiere que los estudios se enfocan en las relaciones entre las categorías de análisis, se procedió a estimar su estructura de relaciones, considerando las frecuencias entre los extractos y las relaciones entre categorías (véase Figura 1).

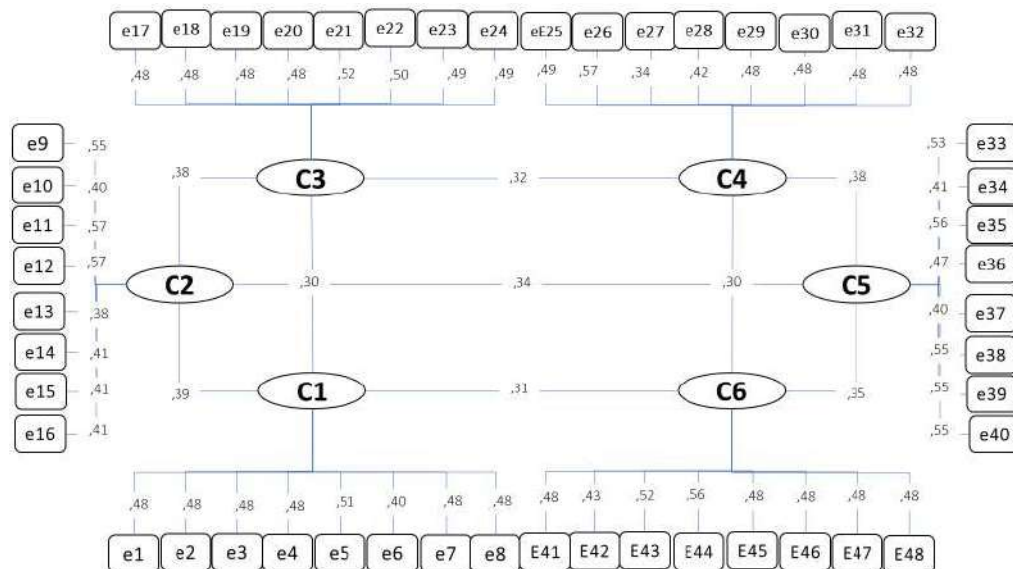


Figura 1. Estructura de relaciones entre categorías y extractos de hallazgos

Nota: Elaborada con los datos del estudio. C1 = “Inseguridad Pública”, C2 = “Flujos Migratorios”, C3 = “Empeñamiento Social”, C4 = “Calidad de Vida” y C5 = “Desarrollo Local”. e = Extractos de hallazgos calificados por los jueces expertos en las temáticas

Es posible observar bajas relaciones entre las categorías y extractos lo cual sugiere que los jueces expertos en las temáticas, si bien establecieron un consenso en sus calificaciones y reconsideraciones, parecen más bien reflejar una ambigüedad en las conexiones entre estos elementos.

En suma, los objetos de estudio se concentran en:

Trayectoria negativa; pobreza, inmigración, marginación, segregación, violencia y depresión. Se trata de un círculo vicioso en el que el estrés acumulado indica una desestabilización social que repercute en la dinámica de las organizaciones, grupos e individuos tanto en los países expulsos como en los países receptores de migrantes. El primer caso explica la migración y el segundo el retorno del migrante.

El estado del conocimiento, en su trayectoria negativa de factores inherentes a la migración inicia con la percepción de encuadre que explicaría la percepción de pobreza asociada a la inmigración que supone la inserción en un país receptor. En seguida, la marginación o segregación esperada al no contar con documentación o especialidad técnica que suponga un empleo mejor remunerado. Una vez inserto en una organización, la violencia y depresión serían otros aspectos percibidos por los migrantes al momento de interactuar con grupos xenofóbicos.

Trayectoria positiva; familia, integración, socialización, auto concepto, y auto eficacia. Explican este proceso de flujos migratorios como un círculo virtuoso en el que la satisfacción laboral está latente y es determinada desde la dinámica familiar hasta por las capacidades individuales pasando por las demandas, recursos organizacionales y cultura laboral.

En su trayectoria positiva, la migración sería impulsada por redes familiares que no sólo integran al migrante a un empleo, sino socializan sus valores, conocimientos y habilidades a fin de incrementar o reducir el auto concepto del grupo para enfocar las capacidades en una actividad remunerada compartida por las redes de apoyo.

Ambas trayectorias pueden ser desglosadas en hipótesis de relaciones de dependencia entre las percepciones aludidas con la finalidad de explicar la variabilidad que supone la búsqueda de empleo.

Discusión

Respecto a otros trabajos de revisión de los factores en torno al desarrollo local, el estudio de Carreón (2013) que versa sobre las microempresas como empleadoras mayoritarias de las comunidades migrantes, el presente trabajo ha discutido la pertinencia del enfoque intercultural al proponer que los grupos dominantes establecen un sistema de salud, educación y empleo en el que el manejo de un idioma es indispensable para aspirar a la afiliación.

En cuanto a las dimensiones de calidad de vida y bienestar subjetivo como factores de un desarrollo local sustentable, los trabajos de García (2013) muestran que, en la medida en que los valores y creencias ecocentristas proliferan sobre los usos y costumbres antropocéntricos, el entorno no sólo se preserva, sino además funge como factor multiplicador de estilos de vida orientados a la solidaridad y la cooperación, principales rasgos de la economía ecológica.

Por último, en el caso de la seguridad pública como factor determinante de la seguridad de la biosfera y la alimentación, el estudio de Carreón (2016) muestra que el emprendimiento y la innovación emergen como factores de desarrollo humano y local siempre que las crisis ecológicas, los desastres naturales y las catástrofes ambientales les antecedan. En el presente trabajo se ha discutido el papel del emprendimiento social como factor de cambio luego de establecerse diferencias, conflictos y desencuentros entre los actores políticos y sociales.

La calidad de vida en su dimensión negativa es determinada por la ansiedad y la depresión en situaciones de incertidumbre médica y deterioro de la salud (García, 2017). Es decir, la calidad de vida es el resultado de la percepción de escasez de recursos más que de las expectativas generadas a futuro o a partir de las capacidades personales, las oportunidades parecen reducirse a su mínima expresión y con ello la responsabilidad de autogestión para el mejoramiento de las expectativas a través de las relaciones entre los integrantes de un grupo social, familiar o escolar.

Es por lo que cuando el individuo atraviesa por una coyuntura económica, sanitaria, familiar o interpersonal, a menudo, considera que su calidad de vida se ha modificado sustancialmente. Inmediatamente, se activan expectativas estéticas, afectivas y racionales que orientan acciones hacia la generación de oportunidades, actualización de capacidades y establecimiento de responsabilidades del individuo para con el grupo al que pertenece o quiere pertenecer. Es decir, la calidad de vida es antecedente de la formación de una identidad de grupo y sentido de pertenencia anclada a libertades de elección, expectativas de justicia y movilización colectiva (Sandoval, 2017).

Es por este proceso que la calidad de vida en su fase perceptual genera emociones de desconfianza hacia las autoridades que derivan en acciones ciudadanas disidentes. Antes bien, la percepción de calidad de vida, en referencia a la noción de justicia social, está relacionada por estilos convencionales de desarrollo que el individuo ha aprendido desde su infancia y ahora en su etapa adulta traduce como fiabilidad o confianza, pero al darse cuenta de que la relación con sus autoridades es asimétrica, entonces moviliza los recursos necesarios para la desobediencia civil (Limón, 2017).

Otras diferencias parecen mostrar que los ámbitos laborales son distintos al ambiente cotidiano en el que los hombres que consumen algún estupefaciente cubren el perfil que las autoridades definen como causa externa a sus emociones mientras que las mujeres en lo general llevan a cabo actos violentos derivados de su inestabilidad afectiva. Es lógico suponer que las diferencias entre los géneros nos llevan a pensar en características emotivas asimétricas ya que algunos construyen símbolos de poder y otros de desesperanza.

Incluso, las diferencias sociodemográficas están relacionadas con las características socioeconómicas ya que se observan diferencias entre los estratos sociales bajo, medio y alto al momento de llevar cabo algún delito. En este sentido, la distribución de la riqueza parecería una causal del clima de violencia debido a un malestar emocional por parte de la población con menores ingresos respecto al sector con mayores recursos financieros.

Empero, los asesinatos dolosos a extranjeros cometidos por adolescentes de barrios marginados, vulnerables o excluidos parecen indicar que el descontento está centrado en un sector inestable emocional y laboralmente más que en aquellos sectores que cuentan con un ingreso mínimo y constante. La dimensión territorial de los homicidios o “ajuste de cuentas” parece indicar que tal malestar deriva de una serie de intereses exacerbados por las ganancias que los actos delictivos implican.

En un sentido opuesto, la correlación entre los casos de homicidios, género y estatus social durante un periodo de 10 años parece corroborar la hipótesis de que la violencia es una construcción social que se gesta a partir de la prevalencia de información circundante en cuanto a la rectoría del Estado, la diseminación de la paz pública y la disgregación de valores sociales. Es por lo que el núcleo central de las representaciones sociales en torno a las adicciones significa un proceso histórico en el que la identidad y el uso de las drogas marcan una etapa particular en la historia de una comunidad o barrio. Es decir, las representaciones sociales parecen ser el resultado de un proceso de significación grupal en el cual la información contribuye a su conformación, pero el efecto de las políticas y programas gubernamentales parece incipiente en diferentes localidades que ejercen el mismo estilo de administración de justicia.

Si las representaciones sociales de la violencia corresponden a grupos que utilizan diferentes medios para la construcción de su identidad, entonces el núcleo central se debió haber formado en una edad temprana, empero el sistema de justicia parece facilitar la construcción de símbolos y significados relativos a la socialización del delito ya que permite la interrelación entre menores infractores y castiga severamente a quienes tienen la mayoría de edad al momento de ser juzgados por un delito. La clave de la formación de actitudes, construcción de representaciones y establecimiento de identidades alusivas a la delincuencia puede encontrarse en las experiencias de menoscabo al momento de haber sido identificados como potenciales víctimas o delincuentes confesos.

En este tenor, las experiencias cotidianas en el transporte, durante un paseo o una llamada telefónica estarían relacionadas con acontecimientos de violencia tales como asaltos, secuestros, extorsiones, asesinatos o desapariciones que podrían disminuir o incrementar la confianza hacia los instrumentos de seguridad pública tales como policía judicial, ministerio público o tecnologías de vigilancia. En tales procesos, las emociones determinarían la evaluación de las autoridades a partir de activar experiencias directas o indirectas con la delincuencia.

La calidad de vida, en su dimensión de satisfacción vital, requiere de un conjunto de indicadores que orienten no sólo la percepción del individuo, sino además la acción colectiva. Un bajo nivel de satisfacción de vida es suficiente para activar el proceso de disidencia social, pero un alto nivel de satisfacción vital no genera relaciones colaborativas, solidarias o empáticas.

Sin embargo, bajos niveles de satisfacción vital, los cuales indican mínimos estándares de calidad de vida, permiten la formación de redes de apoyo. Es el caso de los nuevos movimientos sociales lésbico-gay o ecologistas quienes al formar grupos de autoayuda generan un bienestar subjetivo mayor a quienes sólo perciben una abundancia de recursos (Carreón, García y Bustos, 2017). A medida que la calidad de vida se especifica y delimita a factores psicológicos, se incrementan las expectativas de inconformidad, indignación y desobediencia civil, pero también afloran habilidades sociales como la creatividad e innovación de grupos minoritarios frente a la imposición ideológica o pragmática de las mayorías.

No obstante, el ajuste del sistema y calidad del servicio está orientada por principios de sustentabilidad medidos por eficiencia, optimización de recursos, respeto a espacios verdes o peatonales, aunque la parte subjetiva o imaginario social emerge como un indicador de satisfacción y calidad ambiental desde el que se legitima la política pública, subvenciones y cobro del servicio.

El espíritu emprendedor ya sea heredado en el lugar de origen o adquirido en el lugar de estancia migrante supone un proceso que culminaría con la satisfacción de vida a medida que la remuneración se incrementa o las oportunidades se diversifican. Es decir, la satisfacción de vida parece tener un vínculo con el espíritu emprendedor en cuanto a la búsqueda de utilidad, ganancia y beneficio por una actividad sistemática y que implica un compromiso con una organización.

Es por lo que en contextos de incertidumbre el acoso psicológico inhibe la satisfacción de vida y resignifica el espíritu emprendedor ya que los obstáculos que representan las relaciones de tarea están socavados por las relaciones humanas. En efecto, si las relaciones entre compañeros se superponen a los objetivos del grupo, entonces en el espíritu emprendedor emergen dimensiones de orden resiliente en los que el individuo desarrollará estrategias de afrontamiento ante los inconvenientes de laborar bajo un clima de tensión (Carreón, 2017).

En tal escenario, el espíritu emprendedor correlaciona con estilos de liderazgo transformacional en los que cada uno de sus síntomas están sustentados por acciones específicas de innovación que trastocan otros estilos correctivos, evitativos, o motivadores. En este sentido, las relaciones humanas entre líderes y subordinados parecen influir en el emprendimiento individual más que colectivo o grupal por el simple hecho de incluir valores egocéntricos más que altruistas.

También se observan diferencias entre hombres y mujeres con respecto a situaciones de estrés en las que el espíritu emprendedor es inhibido más en los grupos masculinos que en los femeninos. Al parecer, las relaciones que se establecen entre hombres facilitan el afrontamiento de la escasez.

Es en los grupos masculinos en donde se gesta un clima de confianza que se vincula más con la satisfacción de vida, principal indicador del espíritu emprendedor. A medida que las tareas implican la mayor coordinación se incrementa la colaboración entre los trabajadores, pero una reducción de esta más próxima a la frustración, aunque ello implica la innovación de ideas como otro síntoma del emprendedurismo.

Sin embargo, los acuerdos entre líderes parecen afectar más la dinámica de trabajo entre los subordinados e incluso los motiva a llevar a cabo estrategias para ajustar sus acciones a las decisiones de los altos mandos. Ello significa que el espíritu emprendedor también estaría motivado por la dinámica de decisiones y sus efectos sobre la estabilidad laboral de los empleados.

Si la satisfacción laboral es el resultado de un clima de tareas y relaciones positivas, entonces el espíritu emprendedor tendría dos dimensiones. La primera dimensión sería el producto de contextos favorables a la formación de grupos, así como a la consecución de objetivos mientras que la segunda sería el resultado de una serie de barreras y obstáculos desde las que se incentiva la creatividad y la innovación.

Empero, si los resultados se alejan de las metas establecidas, entonces surgen una serie de conflictos que avizoran el cambio el cambio de paradigma en las relaciones interpersonales y el modo en que el trabajo en equipo se lleva a cabo.

En otros casos, el espíritu emprendedor al correlacionar espuriamente con la satisfacción de vida denota otros factores que le estarían influyendo ya que estaría más bien indicado por factores de órdenes impersonales y cercanos a niveles de estrés que lejos de aminorar el emprendedurismo lo acreditan como una alternativa ante contingencias organizacionales.

En referencia al desempeño y la productividad, ambas dimensiones del espíritu emprendedor anuncian la incorporación de estilos de vida que se desarrollan al interior de las organizaciones como respuesta a la ausencia de liderazgos. Esto significa que cuando los canales de comunicación se encuentran bloqueados, entonces los empleados se adaptan a un patrón de producción que los lleva a conseguir las metas. Esto es así porque en ámbitos laborales está de por medio la estabilidad económica de talentos que, ante la embestida de problemáticas inherentes a la alta dirección o crisis de reconocimiento, desarrollan habilidades, conocimientos y valores orientados a la innovación de los procesos más que al control de calidad. El emprendimiento es bajo el contexto del conflicto una construcción de las necesidades, expectativas y competencias de empleados.

Sin embargo, el espíritu emprendedor también subyace por el sentido de comunidad, arraigo e identidad en torno a una región, localidad o espacio. Es decir, los trabajadores que residen en las zonas aledañas a las organizaciones están dispuestos a aceptar las condiciones de trabajo mientras se generen empleos que favorezcan a la comunidad, aunque la empresa se lleve la mayor de las ganancias.

Son los procesos de identidad los que envuelven el emprendedurismo, pero también la competencia por los recursos. En ambos casos, el compromiso organizacional se revela como un factor relevante al incidir sobre el desempeño, la satisfacción y las competencias.

En aquellas localidades en donde las transnacionales implementaron sistemas de gestión de conocimiento y transfirieron a la comunidad un modelo de producción, el compromiso laboral se intensificó. Esto es, se generó un conocimiento compartido, pero en los casos en donde el conocimiento fue el resultado de la tecnología de transnacionales y la participación local comunitaria, el compromiso también se incrementó sustancialmente. Los mismos procesos se observaron en aquellos casos en los que las empresas transnacionales implementaron modelos de gestión de conocimiento en las pequeñas y medianas empresas locales. El compromiso laboral parece haber sido el determinante principal del emprendedurismo siempre que la confianza y la innovación estuvieron correlacionadas con ambas variables.

A partir de tales revisiones es posible afirmar que el emprendedurismo tiene como indicadores esenciales al compromiso, confianza, innovación, cooperación y resiliencia. Al relacionarse con la cultura local, los usos y costumbres comunitarios, así como con la identidad regional, el espíritu emprendedor incrementa sustancialmente sus valores de satisfacción de vida.

No obstante, la planificación estratégica a partir de estándares internacionales de calidad ha repercutido en una mayor productividad e intensificación de la competitividad más que los modelos híbridos y las alianzas entre transnacionales y pymes.

En un contexto en el que las políticas de fomento empresarial se intensifican, el espíritu emprendedor parece ser una respuesta de las comunidades que anteriormente eran migrantes y que ahora son escenarios de inversión federal y local que los adentró en una dinámica sobre la cual construyeron representaciones, habitus, campos, capitales y capacidades orientadas al desarrollo local (García, 2017).

Empero, investigaciones más recientes han demostrado que la socialización de información en las redes de conocimiento disemina su efecto sobre percepciones de utilidad y riesgo, así como sobre actitudes vinculadas con ansiedad y adicción a las redes, principales determinantes del comportamiento. De este modo, el comportamiento tecnológico es determinado por el procesamiento de información en torno a una red de conocimiento. Este efecto al ser mediado por decisiones de colaboración incrementa el poder predictivo de las creencias sobre las relaciones de tareas e interpersonales en una organización. Por su parte, las intenciones colaborativas suponen actitudes de confianza, capacidades percibidas y creencias informativas que al interrelacionarse determinan la toma de decisiones favorable o desfavorable a un grupo de conocimiento.

Empero, el proceso de construcción del conocimiento no sería factible sin la formación de actitudes de confianza en las que los grupos colaborativos diseminan información que será categorizada en herramientas de aprendizaje o motivación orientada al logro de objetivos y metas.

En paralelo, las capacidades percibidas complementan la formación de categorías de información ya que se trata de habilidad y conocimientos en torno a la construcción de una red formativa profesional (García, 2017).

No obstante, algunos estudios plantean que la formación profesional y la construcción de una red son procesos diferentes ya que suponen valores egoístas que contradicen los valores altruistas. Se trata de una serie de normas grupales en torno a las cuales los individuos son formados profesionalmente, o bien, son orientados emocionalmente al forjarse una identidad. Empero, es la socialización de la información la que determinará el comportamiento de un individuo en un grupo colaborativo.

En diferentes latitudes (Reino Unido, Alemania, Grecia, España, Italia, Francia y Suecia), la movilización ciudadana ha sido reportada por la prensa internacional, nacional o local como una indignación colectiva ante el incremento de las emisiones de CO₂ en la atmósfera. La información circundante en torno a los bonos de carbono y las políticas de cero emisiones para alcanzar la sustentabilidad de las ciudades ha repercutido en el sistema de creencias que los estudios transculturales han reportado en Japón, México y Perú. En esencia, las creencias relativas al equilibrio ecológico correlacionan con las creencias alusivas al crecimiento económico sostenido. Las creencias en torno al Desarrollo Sustentable fueron determinadas por el sentido de identidad y pertenencia local en torno al cual la acción civil se ha organizado para exigir la conservación de la naturaleza en República Checa, Eslovenia, Ucrania, Latvia, Rusia y Polonia (García, 2017).

Sin embargo, en el plano local, la situación de escasez de los recursos naturales, principalmente los energéticos e hídricos, la eficiencia de su administración y las políticas de conservación son los determinantes de la movilización civil disidente. En este sentido, la participación sociopolítica ha influido sobre la percepción de la acción gubernamental, la confianza en la administración gubernamental y la toma de decisiones públicas.

El cambio climático parece repercutir en la participación ciudadana a través de las políticas públicas. Tal proceso está mediado por factores psicosociales tales como percepciones, creencias, normas, actitudes e intenciones.

En estos temas las percepciones de los actores están presentes ya que es la apreciación de la pobreza la que impulsa a los migrantes a buscar empleo en países en los que se les atribuyen mayores y mejores oportunidades de empleo, integración y autoeficacia aunque también se construyen escenarios de inmigración, marginación, segregación, violencia y depresión por el costo de oportunidad que supone abandonar una familia, o bien, la travesía por la que los migrantes atraviesan antes de establecerse laboralmente.

De este modo el estudio relativo a la migración en el ámbito laboral puede ser esquematizado desde los objetos de estudio y los hallazgos en referencia a percepciones y comportamientos.

Conclusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento radica en la revisión, la discusión y el análisis de los hallazgos reportados en la literatura sobre los factores en torno al desarrollo local.

No obstante, el tipo de estudio y muestreo limitan la discusión y el análisis a las fuentes revisadas, así como la discusión y la conclusión al periodo de edición de las fuentes seleccionadas y procesadas. En ese sentido se recomienda llevar a cabo un estudio descriptivo con un muestreo aleatorio con la finalidad de establecer una revisión más representativa del estado del conocimiento.

Referencias

- Bermúdez, G. (2019). Meta-Analytical of the social entrepreneurship inventory: A study of random effects sizes. *Global Journal of Management and Business Research*, 19 (10), 14-19
- Carreón, J. (2013). Clima organizacional en trabajadoras sociales vinculadas con hospitales públicos. *Management Magazine*, 4, 1-16
- Carreón, J. (2016). Desarrollo Humano: Gobernanza y Emprendimiento Social. México: UNAM-ENTS.
- Carreón, J. (2017). Políticas de fomento empresarial y sus efectos sobre las percepciones de riesgo en caficultores de Xilitla, San Luis Potosí, centro de México. *Poiesis*, 32, 33-51
- Carreón, J. (2019). Exploratory factor structure of the intention to emigrate. *Trabajo Social Hoy*, 87, 57-64
- Carreón, J., García, C. y Bustos, J. M. (2017). Contraste de un modelo de los indicadores psicológicos reflejantes de la intención de comercio electrónico. *Eureka*, 14 (1), 1-19

- Espinoza, F. (2019). Governance of migratory flows from establishment of identity and agenda of occupational health. *Huellas*, 4 (7), 139-171
- García, C. (2013). Sistemas psicosociológicos de gobernanza sustentable. *Sustentabilidades*, 9, 30-43
- García, C. (2014). Sistemas sociopsicológicos de la propaganda sustentable. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 219-244
- García, C. (2017). Los estudios psicológicos del establecimiento de agenda: especificación y discusión de un modelo de identidad conformista versus cooperativista. *Nomadas*, 50, 1-18
- García, C. (2019). Specification a model for study of quality of life governance. *Saudi Journal of Business and Management Studies*, 4 (12), 1-4
- Hernández, J. (2019). Exploratory factor structure of wellbeing. *Applied Environmental Research*, 6 (1), 1-4
- Limón, G. A. (2017). Gobernanza del cambio climático: especificación de un modelo de actitudes hacia los gobiernos del cambio climático. *Ciencia Política*, 30, 1-31
- Quiroz, C. Y. (2019). Specification a model of culture knowledge management. *Global Advances Research Journal of Agricultura Science*, 8 (10), 1-4
- Sánchez, A. (2019). Effects of corporate governance policies on the quality technological of life. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Enginnering*, 10 (10), 1-14
- Sandoval, F. R. (2017). Modelos de los determinantes de la percepción de resiliencia a partir del riesgo y estrés percibidos en relación con la gobernanza de la protección civil. *Invurnus*, 12 (1), 30-35
- Sandoval, F. R. (2019). Specification a model for study of environmental behavior. *International Journal of Research*, 7 (8), 1-4

“Sistema Educativo y Salud Mental: Una Asociación Relevante en Promoción y Prevención para Adolescentes Escolarizados”

“Educational System and Mental Health: A Relevant Association in Promotion and Prevention for Schooled Adolescents”

Investigadores Principales: Ximena Macaya Sandoval y Benjamín Vicente Parada
Universidad de Concepción, Concepción, Chile

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 11/11/2019

Aceptado: 11/03/2020

Resumen

Las escuelas tienen una actuación significativa en la prevención y promoción en salud mental e intervención temprana para estudiantes considerados en riesgo. Esta investigación teórica tuvo como objetivo conocer la salud mental en el contexto escolar e identificar como el sistema educativo se vincula con la salud mental y cumple un rol relevante en la promoción y prevención en adolescentes escolarizados. Se realizó una revisión de tipo descriptiva de la literatura con el fin de extraer la información necesaria que atañe al objetivo de esta investigación. Los resultados indican que existe consenso que los programas de salud mental realizados en la escuela son convenientes pues favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales que constituyen factores protectores. Como conclusión, las instituciones educativas requieren ser visualizadas como una entidad que podría satisfacer las necesidades que se advierten de manera urgente en prevención y promoción en salud mental en adolescentes escolarizados.

Palabras clave: adolescentes, atención temprana, salud mental, sistema educativo.

ABSTRACT

Schools have a significant role in prevention and promotion in mental health and early intervention for students considered at risk. The aim of this theoretical research was to know mental health in the school setting and identify how the educational system is linked to mental health and plays a relevant role in the promotion and prevention of schooled adolescents. A descriptive review of the literature was conducted in order to extract the necessary information concerning the aim of the study.

Correspondencia remitir a: Ximena Cecilia Macaya Sandoval ximenacecimacay@udec.cl

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaureka@gmail.com o norma@tigo.com.py CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

The results show that there is a consensus that the mental health programs conducted at schools are convenient because they favor the development of social-emotional skills that constitute protective factors. In conclusion, educational institutions need to be visualized as an entity that could satisfy the needs that are urgently noticed in prevention and promotion in mental health in schooled adolescents.

Keywords: adolescent; mental health, educational system, early intervention.

Los niños (as), adolescentes y jóvenes representan más de un tercio de la población mundial. En 2010, el 35,4% de la población mundial tenía entre 0 y 19 años y el 44,3% tenía entre 0 y 24 años (United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013) En los países menos desarrollados, estas poblaciones representan el 51,6% y el 60,8% de la población total, respectivamente (Ordóñez, & Collins, 2015).

Los problemas de salud mental de niños(as) y adolescentes son en gran parte descuidados en el ámbito más amplio de la salud pública mundial, y esta falta de atención tiene repercusiones para la salud, el bienestar y la longevidad de los jóvenes (Ordóñez, & Collins, 2015). En un meta análisis sobre la prevalencia mundial de trastornos mentales en niños(as) y adolescentes, Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye, Rohde, (2015) identificaron estudios comunitarios de 27 países en todas las regiones del mundo. Este estudio indicó una estimación combinada de 13.4% de niños (as) y adolescentes afectados por cualquier trastorno mental. Asimismo señalan que es importante considerar que el número de jóvenes con síntomas subumbriles y deterioro funcional que deben ser observados o incluso tratados es considerable y no se ha incluido en estas estimaciones. Los trastornos del desarrollo, el trastorno de conducta, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, la ansiedad y la depresión confieren carga de enfermedad para niños(as) menores de 10 años (Murray et al., 2012). Estos trastornos son incapacitantes en la juventud de todos los continentes con perfiles de salud muy diferentes y siguen siendo las principales causas de discapacidad en el mundo (Vos, et al., 2012). Al mismo tiempo, los períodos de infancia, niñez y adolescencia representan momentos oportunos para las intervenciones tendientes a reducir el riesgo de trastornos mentales y mejorar el funcionamiento social, emocional y cognitivo (Ordóñez, & Collins, 2015).

Aunque el 90% de los niños(as) del mundo viven en países en desarrollo, solo el 10% de los ensayos controlados aleatorios que evalúan las intervenciones de salud mental en niños(as) se produjeron en países de bajos ingresos (Kieling, et al., 2011). Incluso menos estudios abordan las intervenciones psicosociales y combinadas con fármacos para los problemas de salud mental de los niños (as) (Kieling, et al., 2011). Sin embargo, una función clave (y desafío) para los sistemas de salud en todas partes, es el uso de los resultados de la investigación y la implementación de intervenciones basadas en la investigación para la práctica rutinaria en salud mental infantil y adolescente (Hoagwood, & Olin, 2002).

Los jóvenes menores de 15 años representan 30% de la población de América Latina y el Caribe y más de 40% en algunos países como Guatemala y Belice (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2007), y los de edades comprendidas entre los 15 y 24 años, el 19% de la población (Haub, 2007). Sin embargo, el rezago de los datos epidemiológicos para conocer las necesidades de atención, la disponibilidad de servicios, los recursos humanos especializados y las políticas de salud mental para la población joven en América Latina y el Caribe, es considerable (Benjet, Medina-Mora, Borges, Zambrano, & Aguilar-Gaxiola, 2009) .

Estudios epidemiológicos en salud mental en jóvenes de América Latina y el Caribe, indican que por lo menos 53 millones de niños (as), adolescentes y jóvenes requieren atención de salud mental en los países de la región (Benjet, et al. 2009). La prevalencia aumenta cuando se incluyen adolescentes, con un predominio de cuadros de ansiedad y de conducta en niños (as), y de depresión, ansiedad y conducta desafiante, en adolescentes. Se ha mencionado ya la alta frecuencia del uso de alcohol y drogas y de conductas suicidas en poblaciones jóvenes del continente (Alarcón, 2009). Factores sociales determinantes de estos tipos de riesgo incluyen pobreza, fragmentaciones familiares, niños(as) "sin techo" que viven o "trabajan" en las calles, embarazo adolescente, matrimonios tempranos e historia de victimización por violencia doméstica, verbal, sexual o física (Alarcón, 2009).

En Chile, estudio realizado por Vicente et al. (2012) los resultados demuestran que más de un tercio de la población infanto juvenil presenta algún trastorno psiquiátrico en un período de 12 meses. La prevalencia total para cualquier trastorno psiquiátrico más discapacidad psicosocial fue de 22,5% (De la Barra, Vicente, Saldivia, & Melipillán, 2012).

La presencia de patología se asocia a la disfunción familiar, al antecedente de psicopatología en la familia y no vivir con ambos padres, y la comorbilidad es un hallazgo en más de 25% de los casos. La mayoría de los niños(as) y adolescentes con diagnóstico no reciben atención y hay una brecha asistencial de 66,6% para cualquier tipo de trastorno que sube al 85% cuando se considera sólo el sistema sanitario formal (Vicente, et al.2012).

Considerando todo lo anterior la salud mental tiene que ver con la vida diaria de todos, se refiere a la manera como cada uno se relaciona con las actividades en general en la comunidad; comprende la manera en que cada uno armoniza sus deseos, anhelos, habilidades, ideales, sentimientos y valores morales con los requerimientos para hacer frente a las demandas de la vida (Fernández, 2012).

El objetivo fundamental de esta revisión bibliográfica fue la búsqueda de artículos científicos cuyos resultados permitieran primero conocer la salud mental en el contexto escolar, y segundo identificar como el sistema educativo se conecta con la salud mental y cumple un rol relevante en la promoción y prevención en salud mental en adolescentes escolarizados.

Los objetivos específicos de esta revisión son relacionar salud mental y educación; reconocer clima escolar y salud mental; identificar el uso de servicios de salud mental en el contexto escolar; describir promoción y prevención en salud mental en el entorno escolar; y por ultimo indagar sobre la formación del profesorado en conocimientos en salud mental.

Metodología

Se realizó una revisión de tipo descriptiva de la literatura con el fin de extraer la información necesaria que atañe al objetivo de esta revisión bibliográfica. El procedimiento de selección se realizó a través de las siguientes bases de datos; WOS (Web of Science), ERIC (Education Resources Information Center), se seleccionaron 69 artículos. Los criterios de selección de los estudios escogidos se encuentran determinados por los objetivos de este estudio y su calidad, a través de una lectura crítica.

Estado del Conocimiento

Existe una correlación relevante entre la educación y la salud mental. La educación se concibe actualmente como el desarrollo integral del ser en formación (Bisquerra, 2011). La educación ha sido considerada vital por la función que ejerce en todas partes y en todos los tiempos en los que los hombres están conviviendo. La salud mental se puede contextualizar en lo general, como una realización de la persona, concepto que se extrae de la articulación que se hace entre persona y sociedad, mientras se asume que la realización humana supone la capacidad de amar, crear y realizarse en el propio contexto social (Macaya, Pihan y Vicente, 2018). En consecuencia se puede inferir una relación directa entre ambos constructos.

En el caso de la salud mental, el desarrollo de la personalidad no puede conceptuarse a partir solamente de un alto nivel de eficiencia en algunas esferas de la actividad, de las relaciones interpersonales, etc., sino también tomando en cuenta la posición que el individuo asume con respecto a la tendencia del proceso de la sociedad que matiza la totalidad de su actuación. (Patterson, 1998) En este contexto, la educación juega un papel fundamental en la formación de hábitos y costumbres tendientes a un estilo de vida sano, en la que los actores (profesores y personal de salud) tienen la corresponsabilidad de enseñar y formar en la salud integral. En este sentido la relación profesor –alumno, Maturana indica que el educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto conviven con otro, y al convivir con el otro se transforman espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. (Maturana, 2001).

Debido a la relación tan íntima (aunque no determinante) de salud mental y educación, se sabe que una buena educación que cumpla con los mínimos requisitos en el hogar (familia), en la escuela, contribuye a que el individuo se forme de manera integral, que pueda desarrollarse y autorrealizarse. Por el contrario, en las sociedades en las que la educación es deficiente, hay altos índices de violencia y pobreza; esto es el reflejo no solo de una gran problemática social, económica y hasta política, que se manifiesta en deficiente salud mental. (Irrázava, Prieto y Armijo 2016).

Sin embargo, cuando la educación es prioridad, sin importar las condiciones físicas o mentales; es orientada, guiada, formada e instruida de manera multidisciplinaria por la familia y profesores; con ella se forma una persona con más posibilidades de adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad. En consecuencia, cuando se reconoce que el individuo es un ser integral, biosicosocial y que las enfermedades mentales se pueden prevenir, tratar y rehabilitar al igual que cualquier otra enfermedad, las acciones que se pueden llevar a cabo para alcanzar la salud mental no se reducen al campo médico, sino, que se amplían a todos los ámbitos del ser humano y uno de los más significativos es la educación como prevención primaria (Macaya et al. 2018).

El clima escolar se refiere a la interacción social entre estudiantes y profesores y puede definirse como las creencias, valores y actitudes colectivas que prevalecen en el colegio (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Apunta a un fenómeno contextual que opera tanto en el nivel del aula como en el nivel escolar; sin embargo, las creencias colectivas que surgen de las interacciones grupales se procesan e interpretan a nivel individual (Klassen, 2008). Desde la perspectiva de los estudiantes individuales, los contextos escolares y del aula constituyen el marco en el que se forma su percepción del clima escolar. Por lo tanto, el clima escolar se refiere a las percepciones de creencias compartidas (Modin, & Östberg, 2009).

El entorno escolar no es solo un lugar de aprendizaje, también es una fuente importante de amigos, redes sociales y modelos adultos. Como tal, las escuelas proporcionan un contexto de socialización que tiene una influencia significativa en el desarrollo de los jóvenes (Barry, & Jenkins 2007).

La UNICEF (2005) plantea que la posibilidad de que la escuela sea significativa por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional. Por lo que se reconoce la importancia crítica del clima escolar para todos los aspectos del desarrollo y un medio para promover el aprendizaje y la salud de los niños (as) y los adolescentes (Markham, & Aveyard, 2003). Entre los aspectos a desarrollar se encuentran el logro académico, el desarrollo socioemocional y de carácter, y el bienestar psicosocial (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Por otro lado, el clima escolar puede también afectar el bienestar psicológico a lo largo del tiempo, y estar inversamente relacionado con problemas de comportamiento externalizantes, quejas de salud, desarrollo de conductas de riesgo y ausentismo (Townsend, et al. 2017).

La depresión es uno de los trastornos psicológicos más comunes que pueden amenazar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los adolescentes (Kessler, Walters & Forthofer, 1998). Hasta donde se conoce, son pocos los estudios que han abordado el papel del clima escolar en relación con el conocimiento de la depresión entre estudiantes y profesores, y el grado en que tienen actitudes estigmatizadoras hacia las personas con problemas de salud mental (Townsend, et al. 2017).

Considerando lo anterior, si los aspectos del entorno escolar desalientan el reconocimiento y la divulgación de los síntomas depresivos, los estudiantes pueden estar en riesgo de tener problemas de rendimiento académico y resultados de salud negativos asociados con la depresión no tratada (Schomerus, & Angermeyer, 2008). De igual modo, el clima escolar influye en las interacciones de los estudiantes entre sí (Bishop, 2004) así como en las relaciones de los profesores con los estudiantes en el contexto de la educación para la salud con respecto a la depresión y el suicidio (McNeely, & Farci, 2004).

A su vez, el temor a la estigmatización es una barrera para la búsqueda de tratamiento (Corrigan, 2004) y los jóvenes y adultos utilizan el secreto como estrategia protectora contra el rechazo social (Kranke, Floersch, Townsend, & Munson, 2010). Evitar la divulgación de los propios síntomas es particularmente preocupante dado que la depresión es una de las afecciones de salud mental más comunes entre los adolescentes (Kessler, et al. 2012) y se asocia con un mayor riesgo de suicidio entre los jóvenes (OPS, 2014).

La literatura existente sugiere que el clima escolar podría tener un rol significativo en la capacidad del personal escolar y los estudiantes para reconocer la depresión y puede afectar la valoración de actitudes hacia las personas con problemas de salud mental (Townsend, et al. 2017).

El estudio realizado por Townsend et al. (2017) indica que el clima escolar se asocia significativamente con la salud y el bienestar de los jóvenes y agrega evidencia de que el clima escolar está relacionado con el conocimiento de los jóvenes sobre la depresión y las creencias estigmatizadoras sobre las personas con enfermedad mental. El estudio de Yap & Jorm (2011) señalan que los compañeros con frecuencia se confían el uno al otro por lo que, son fuentes importantes de apoyo y pueden facilitar el vínculo con el tratamiento de los adolescentes luchando con los síntomas de la depresión (Yap, & Jorm, 2011).

Con respecto al uso de servicios de salud mental en el contexto escolar, hay que contextualizar para luego indagar sobre estos servicios. Señalar que investigaciones epidemiológicas han demostrado sistemáticamente a nivel mundial que los trastornos mentales y del comportamiento afectan entre 10% y 15% de los niños, niñas y adolescentes (OMS, 2001). De igual modo, un informe de la OMS sobre Recursos de Salud Mental para Niños y Adolescentes resalta la falta de servicios de salud mental apropiados para esta parte de la población, aun cuando la mayoría de los países son firmantes de la Convención sobre los Derechos del Niño (OPS, 2009). Por ejemplo, en Chile las razones que explican las limitaciones en la accesibilidad a la atención en salud mental para la población infantojuvenil, la OMS y el Ministerio de Salud Chileno (MINSAL) (2006) señalan deficiencias en el área de los servicios y programas de salud mental infantil, tales como la existencia de centros ambulatorios de salud mental. Los programas bien estructurados de promoción y prevención en el campo de la salud mental son escasos y no siempre bien articulados con otros sectores de pertinencia particular, como es el caso del educativo (Vial, 2014).

Por consiguiente, la eficiencia manifestada por varias de las intervenciones terapéuticas existentes para los niños (as) y adolescentes que cumplen con criterios clínicos y subclínicos (umbrales y subumbrales respectivamente) de trastornos psiquiátricos en la infancia y adolescencia y la evidencia que avala la importancia de medidas de prevención y promoción de ambientes saludables, hace que muchos niños, niñas y adolescentes no reciban los servicios necesarios (Vicente et al. 2012).

Considerando lo anterior, las escuelas tienen un rol en cada etapa, que incluye la prevención y promoción de bienestar para toda la población estudiantil, identificación e intervención temprana para aquellos considerados en riesgo, e intervenciones más intensivas para estudiantes con problemas más serios (Rossen, & Cowan, 2014), ya que abordar la salud mental del estudiante, no es un tema extracurricular, es un requisito previo para el aprendizaje y el logro. Por lo que deben fortalecerse los sistemas que fomentan las asociaciones entre los recursos comunitarios existentes y las escuelas (Bains, & Diallo, 2016), para que niños (as) y adolescentes escolarizados puedan recibir atención oportuna dentro y fuera de la institución educativa. Considerando que los efectos de las dificultades de salud mental son problemáticos para los estudiantes, porque tienen un impacto negativo en el rendimiento académico, el comportamiento, la asistencia y la violencia escolar (Whelley, Cash, & Bryson, 2002).

Sin embargo, preocupa la falta de coordinación entre los sectores de Educación y Salud en el área de salud mental, toda vez que los datos arrojan que uno de los lugares donde se detectan mayoritariamente los problemas de salud mental son los colegios (Vial, 2014). Los servicios en salud mental son escasos dentro del contexto escolar lo que no permite una integración intersectorial real, para superar la brecha de falta de asistencia en salud mental en la población infanto – juvenil (Vial, 2014). Considerando que muchos estudios identifican a la escuela como un lugar apropiado e importante para intervenir en asuntos de salud (Graham, Phelps, Maddison y Fitzgerald, 2011).

Según estudio realizado por Vicente et al. (2012) la mayoría de los niños o adolescentes con un trastorno mental diagnosticado no recibe atención de ningún tipo y en su mayoría recurre a servicios que se encuentran en el contexto escolar. Por lo que, las escuelas se enfrentan a desafíos sobre cómo proporcionar apoyo efectivo de salud mental para los estudiantes, que presentan algún tipo de trastorno (Capp, 2015).

En cuanto a los servicios educacionales en salud mental existen distintas experiencias. En Estados Unidos se han generado centros de salud basados en la escuela, School-based health centers (en adelante SBHC) los que proporcionan atención integral de salud dentro de las escuelas.

En muchas comunidades, las escuelas son el mayor proveedor de facto de servicios de salud mental y pueden promover asociaciones con otros proveedores de atención de la salud de la comunidad para superar las barreras de la atención de salud mental. La mayoría de las SBHC se encuentran en áreas urbanas y proporcionan atención integral de salud a niños (as) y adolescentes. Más del 70% de las SBHC proporcionan servicios de salud mental y todos están obligados a ofrecer atención médica primaria (Bains, et al. 2016).

Belfer & Rohde, (2005) describen los servicios de salud mental para jóvenes en América Latina como servicios con un enfoque primordialmente psicoanalítico (aunque esta situación está cambiando), con demasiado énfasis en los trastornos graves, pero poco comunes, así como con poco acceso a intervenciones basadas en evidencia empírica. No hay suficientes recursos humanos y servicios de salud mental dirigidos a niños (as) y adolescentes, y los que existen, están centralizados en las grandes ciudades (Benjet, 2009). Sería necesario, implementar servicios de salud mental basados en la escuela, (SBHC) tal como se da en algunas regiones de Estados Unidos, Canadá y en algunos países de Europa que incluyen no solo intervenciones terapéuticas para estudiantes con problemas de salud mental y del comportamiento identificados (por ejemplo, terapia individual, capacitación en habilidades sociales), sino que además estrategias universales de prevención e intervención temprana (por ejemplo, detección universal, apoyos conductuales positivos), lo que sugiere que las escuelas ofrecen un punto de acceso importante para facilitar una conexión con servicios críticos (Tegethoff, Stalujanis, Belardi, & Meinlschmidt, 2014).

Aun cuando existen logros durante los últimos años, todavía hay muchos problemas y desafíos que amenazan las posibilidades de desarrollo saludable de niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe. El perfil de las condiciones de salud de la población infantil y juvenil se entrelaza en el contexto específico de grandes inequidades sociales, económicas, geográficas, étnicas, de género y en el acceso a servicios básicos como salud y educación que todavía prevalecen y caracterizan la Región (Ippolito, 2003). Se requiere buscar medidas de atención que puedan llegar a más niños (as) y adolescentes con problemas de salud mental, es así, que resulta necesario una coordinación entre el sistema escolar y el sanitario para la evaluación y tratamiento, y la realización de un seguimiento multidisciplinar (Navarro-Pardo, Melendez, Sales, & Sancerni 2012) especialmente, en la población infanto –juvenil, donde hay falencias de servicios específicos para su atención (Vial, 2014).

Las políticas y planes no deberían restringirse tan solo al sector salud, pues la salud mental infantil requiere la integración de los sectores educativo, social y judicial, además del trabajo con las familias (Benjet, 2009). No obstante, las principales barreras para el desarrollo de la estrategia de Escuelas Promotoras de la Salud, de acuerdo con información de encuesta regional realizada por la OPS, son: dificultad para trabajar en forma coordinada con otros sectores, infraestructura inadecuada o insuficiente y dificultad para insertar la promoción de la salud en los programas escolares (Ippolito, 2003).

Debido a la conveniencia de realizar acciones en un entorno donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, las escuelas se han convertido en uno de los escenarios más importantes para las intervenciones en niños (as) y adolescentes (Martínez, 2007) y desde donde se debiera complementar con servicios adecuados en salud mental. Sin embargo, la escuela aun cuando tiene diversas ventajas, también presenta presiones a la hora de abordar promocional, preventiva y focalizadamente problemáticas psicosociales que afectan a los estudiantes y sus familias (Lara, Piña, De los Hoyos, Squicciarini, & Guzmán, 2012).

Considerando lo anterior, los profesores están en la primera línea de la salud mental (Weist, Lever, Bradshaw, & Owens, 2013), por lo que sus roles están cambiando para responder a las necesidades presentadas por la comunidad educativa, estas necesidades incluyen el apoyo a la salud mental de los estudiantes (Arens y Morin, 2016).

La investigación indica la eficacia de los programas para cambiar el conocimiento, las creencias y las actitudes de los docentes sobre la salud mental (Jorm et al., 2010; Kutcher y Wei, 2014).

El desarrollo de capacitación en alfabetización en salud mental es una respuesta a esta necesidad, es una combinación de contenido, pedagogía y oportunidad que permite proporcionar a los docentes la mejor base posible para que los profesores puedan reflexionar y ser conscientes de la salud mental (Atkins, & Rodger, 2016).

Desarrollar la alfabetización en salud mental en los docentes incluye (a) conocimiento sobre las enfermedades mentales que estos encontrarán comúnmente en el aula; (b) la experiencia contextual de los estudiantes que pueden estar en riesgo de desarrollar una enfermedad mental o actualmente experimentar angustia mental; (c) estrategias y herramientas que están basadas en evidencia y responden a las necesidades de salud mental de los estudiantes; (d) una comprensión de cómo desarrollar y mantener la propia salud mental y cómo pedir ayuda la necesiten; y (e) una oportunidad para que los docentes se involucren en la autorreflexión para comprender su propio contexto, incluidas las actitudes, creencias, emociones, experiencias previas y suposiciones que traen consigo (Atkins, & Rodger, 2016). Esta experiencia puede llevar a la acción, por ejemplo puede hacer que los profesores se involucren con estrategias que disminuyan el estigma en el aula. (Corrigan, Roe y Tsang, 2011).

Por otro lado, al describir la promoción y prevención en salud mental en el contexto escolar, señalar que los programas de salud escolar han evolucionado cada vez más desde solo la salud física, para incluir intervenciones de salud mental. Se distinguen tres fases distintas y superpuestas en el desarrollo de programas de salud escolar. La Fase 1 identifica la función importante de las escuelas en proporcionar inmunizaciones y exámenes de salud para problemas de salud seleccionados (por ejemplo, visión, audición, escoliosis), proporcionar elementos esenciales de salud (por ejemplo, programas de alimentos, servicios de agua potable y saneamiento) y prevención de enfermedades transmisibles y lesiones (New Freedom Commission on Mental Health, 2003). La Fase 2 ha evolucionado principalmente en los últimos 20 años, ya que se agregaron la salud y el bienestar social y emocional. Específicamente, se ha agregado la promoción de entornos escolares seguros y emocionalmente sanos, educación sobre habilidades para la vida, prevención del abuso de sustancias y violencia / agresión y detección de dificultades de aprendizaje (New Freedom Commission on Mental Health, 2003). Más recientemente, la salud mental y las enfermedades mentales son áreas de interés en las escuelas, incluida la importancia de promover la salud mental positiva a través de la educación y la identificación / prevención temprana de los trastornos mentales (Department for Education and Skills UK, 2001). Esta fase 3 del marco de salud escolar se ha convertido en un área importante de innovación e investigación (Wei, & Kutcher, 2012).

El nexo entre las escuelas y las estrategias llevadas a cabo para mejorar el bienestar de los estudiantes se transforman en iniciativas dirigidas a la promoción y prevención de la salud mental (Suldo, Gormley, DuPaul, & Anderson-Butcher, 2014). Actualmente existe consenso, a nivel internacional, que los programas promocionales y preventivos de salud mental en la escuela son convenientes para el bienestar de los estudiantes, pues favorecen el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales y de resolución de problemas, los que se configuran en factores protectores de la salud mental (Dowdy, Ritchey, & Kamphaus, 2010). Por otra parte el desarrollar estrategias preventivas de salud mental en las escuelas genera un aumento de habilidades sociales y emocionales, descenso del comportamiento disruptivo y mejora en el rendimiento académico de los estudiantes (Suldo et al., 2014). La implementación de programas escolares no está exenta de desafíos, ya que los programas compiten por el tiempo y el espacio en un currículum escolar cada vez más concurrido.

Hay una serie de enfoques o estrategias para promover la salud mental en el entorno escolar (Barry, & Jenkins, 2007). Estos se pueden dividir en tres grupos:

1. Capacitación en habilidades para el aula: la enseñanza de habilidades para la vida y sociales, competencias que promueven el ajuste mediante la entrega de un plan de estudios en el aula
2. Un enfoque escolar completo - relacionado con la modificación del aula y cambiar el ambiente y el ethos de la escuela, incluyendo involucrar a los padres y la comunidad, a fin de mejorar los resultados y proporcionar contexto de apoyo dentro de la escuela.
3. Intervenciones dirigidas: intervenciones para estudiantes con mayor riesgo dirigido a fortalecer sus habilidades de afrontamiento y reducir el riesgo de trastornos mentales negativos resultados de salud, incluido el suicidio.

Conviene subrayar que la distinción entre la prevención y promoción de la salud radica en los resultados proyectados. La promoción de la salud mental intenta promover la salud mental positiva aumentando el bienestar psicológico, la capacidad y la fortaleza emocional, y crea condiciones y entornos favorables a la vida (OMS, 2004).

La prevención de los trastornos mentales tiene como objetivo la reducción de los síntomas y en última instancia, la reducción de los trastornos mentales. La prevención utiliza estrategias de promoción de salud mental como uno de los medios para lograr esas metas. Cuando la promoción de la salud mental tiene el objeto de mejorar la salud mental positiva en la comunidad, también podrá tener el resultado secundario de disminuir la incidencia de los trastornos mentales (OMS, 2004).

El desarrollo de políticas públicas en torno a la Salud Mental infantil (SMI) debe considerar el complejo entramado de determinantes (biológicos, sociales y psicológicos) que afectan los niños, niñas y sus comunidades, y por ello se asume que el desarrollo de programas efectivos requiere intervenir en los múltiples aspectos que son susceptibles de ser modificados (Moraga, Moreno & Bachelet, 2007). Recientemente ha adquirido gran relevancia el modelo de los determinantes sociales de la salud (DSS) dando paso al diseño de políticas que ponen en el centro a la acción intersectorial coordinada para la modificación de los múltiples determinantes que afectan la salud mental de las personas y que corresponden a áreas específicas tales como justicia, educación y el propio sector salud (Moraga, et al., 2007). En el área de la SMI es donde el modelo de los DSS adquiere mayor sentido. Una concepción actual de la SMI enfatiza la idea del desarrollo como un proceso de transformaciones continuas, que está en estrecha interacción con el contexto en que éste se da; es decir, la familia y la comunidad. Por lo tanto la comprensión de la SMI debe contener una visión individual, de sistemas y adaptación en contexto (Moraga, et al., 2007).

A cerca de los trastornos depresivos en la adolescencia (trastorno depresivo mayor y trastorno distímico), conllevan un importante impacto emocional, interpersonal, académico y económico. Aunque hay tratamientos efectivos disponibles, las intervenciones tempranas pueden proporcionar beneficios significativos. Las estrategias de prevención continúan siendo estudiadas con la esperanza de prevenir o retrasar el momento del inicio del primer episodio depresivo (Kutcher, & Wei, 2012). El tratamiento como prevención es un concepto que debería ser más útil que considerar la prevención y el tratamiento como entidades separadas (Kutcher, & Wei, 2012). De igual manera, los trastornos de ansiedad se asocian con grados sustanciales de morbilidad académica, social e interpersonal.

Aunque hay una abundante literatura sobre intervenciones diseñadas para disminuir los síntomas de ansiedad en los niños, no hay estudios recientes que aborden los trastornos de ansiedad en las escuelas secundarias. Esto es importante, ya que muchos de estos trastornos (trastorno de pánico, trastorno de ansiedad social, trastorno obsesivo compulsivo) comienzan durante la adolescencia (Kutcher, & Wei, 2012). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno común del neurodesarrollo que se puede diagnosticar en la primera infancia y, a menudo, continúa en la adolescencia. Aunque hay una abundante literatura sobre intervenciones en TDAH en niños desarrolladas en la escuela, poco existe con respecto a los adolescentes.

Con respecto a la formación del profesorado en conocimientos de salud mental, un creciente cuerpo de investigación está apuntando a los vínculos entre las características de la escuela y las influencias del docente sobre los resultados sociales y emocionales de los alumnos (Lynn, McKay, & Atkins, 2003).

Dado que los docentes se enfrentan con frecuencia a problemas emergentes de salud pública, incluidos intimidación, violencia, con frecuencia recae en las escuelas y profesores proporcionar enlaces iniciales a los servicios de salud mental (Williams, Horvath, Wei, Van Dorn & Jonson-Reid, 2007). En consecuencia, se espera cada vez más que los docentes trabajen con estudiantes, familias, personal escolar y profesionales de la salud para desarrollar, implementar y monitorear intervenciones y brinden apoyo continuo al estudiante y la familia (Kay-Lambkin, Kemp, Stafford, & Hazell, 2007). Tal confianza en los profesores para la identificación temprana y la intervención es especialmente evidente en las escuelas sin acceso regular a otros profesionales que se puedan consultar. Dado que muchos estudiantes que experimentan dificultades socio-emocionales no tendrían acceso a los servicios que pueden ayudar a abordar estos problemas, las responsabilidades para los profesores comienzan a intensificarse (Koller, & Bertel, 2006).

Con respecto a los cursos de formación docente, estos son necesarios para proporcionar experiencia curricular en áreas como Desarrollo Personal y Salud, sin embargo, hay una falta general de información sistemática, basada en la investigación, sobre si estos contenidos preparan eficazmente a los docentes y cómo lo hacen (Koller, & Bertel, 2006).

El contrasentido parece ser que, mientras que los programas previos a la práctica docente están destinados a preparar a los docentes para trabajar con una diversidad de niños (as) y jóvenes en una variedad de contextos, un programa curricular cada vez más estrecho en la formación docente, limita el alcance de lo que se puede lograr (Graham et al. 2011). Los docentes a menudo comienzan sus carreras y se sienten poco aprovisionados para las complejas realidades de las aulas actuales (Skilbeck, & Connell, 2004).

En estudio realizado en Australia, Graham et al. (2011), señalan que parece haber una disyunción creciente entre el tipo de enfoques basados en las fortalezas para el bienestar social y emocional de los niños (as) y una cultura generalizada en muchas escuelas que se resiste a los programas e intervenciones emergentes en la infancia, y de los vínculos intrincados entre la salud mental, la vida social cotidiana y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en las escuelas.

En consonancia con las nociones de autoeficacia (Bandura, & Schunk, 1981), las creencias de los docentes sobre la salud mental de los estudiantes, junto con las percepciones de su propia capacidad para reconocer y tratar cuestiones relacionadas con la salud mental, influirán potencialmente en sus respuestas y, por lo tanto, en el nivel de éxito de los programas de educación de salud mental (Graham et al., 2011).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) lideró el camino en la década de 1990 al establecer modelos para la promoción de la salud mental en las escuelas. En particular, la OMS promovió un amplio reconocimiento de que las escuelas son probablemente el mejor lugar para desarrollar un programa integral de salud mental para niños (as) y jóvenes. Sin embargo, como señalan Roeser & Midgley (1997) hay poca investigación empírica sobre si los profesores ven la salud mental como parte de su papel como educadores y si los docentes se sienten agobiados por tener que responder a esta agenda. Las respuestas de los docentes a los problemas de salud mental también se ven influidas por su eficacia percibida al abordar tales cuestiones (Williams et al. 2007), y un punto clave a considerar es un cuerpo emergente de investigación que sugiere que estas y otras expectativas sobre los docentes pueden llevar a estrés que se manifiesta en la insatisfacción laboral y el desgaste (Nelson, Maculan, Roberts, & Ohlund, 2001).

Hasta la fecha ha habido poca evidencia empírica que documente los puntos de vista de los docentes en relación con la salud mental de sus estudiantes o sus niveles de confianza para proporcionar el apoyo adecuado (Graham et al., 2011).

Respecto sobre cómo enfrentar el tema de Salud Mental de los profesores, Nadur (2011) indica que “no está en los programas de las escuelas; no se enseña en la universidad ni en los profesorados; es algo etéreo, no existe”. Esta ausencia de cursos o programas es preocupante considerando lo necesario de la inclusión de este tema en los planes de las carreras de pedagogía; sin embargo, sigue siendo un área poco explorada e integrada en los programas de formación inicial docente (Ossa, et al. 2015). Según Jadue (2002) los profesores pueden sentir frustración y ansiedad cuando tienen dentro del aula a un estudiante con problemas de conducta, de aprendizaje o con déficit atencional porque, además de la situación que ya es compleja, sentirían la presión de los directivos y de sus pares. De igual manera señala, que sería posible encontrar un aumento en la tensión y la ansiedad en los profesores porque este estudiante estará coartando sus labores de enseñanza habituales y eso le genera una sobrecarga en su trabajo (Jadue, 2002).

Los resultados de la investigación realizada en Chile por Ossa, et al. (2015) establecen que existiría una valoración contradictoria de la salud mental en los docentes de pedagogía, tanto a nivel de académicos como a nivel de directores. Por un lado se reconoce y valora positivamente como factor relevante en el desempeño laboral del docente y en el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, no se advierte que exista mayor preocupación por promoverla ni por profundizar su conocimiento, ni de parte de las instituciones ni de ellos mismos como académicos. De igual modo, en estudio realizado por Nadur (2011) en Docentes de la ciudad de Buenos aires señala que existiría un bajo conocimiento y dominio conceptual y procedimental de las características y manifestaciones de la salud mental, tanto a nivel de académicos como a nivel de directores, ya que a ellos no se les ha formado en esta materia, quedando como un tema prescindible a la formación docente. Esto podría explicar, en parte, la subvaloración que se observa como competencia en la formación de los estudiantes de pedagogía, situación que no permitiría desarrollarla de manera explícita (Vidal, 2011). No existe mayor preocupación por desarrollar cursos obligatorios o electivos que puedan contribuir a la formación de conductas que permitan una buena salud mental en los estudiantes (Ossa, et al. 2015).

Conclusiones

La salud mental y educación se vinculan desde los objetivos que persiguen en un mismo escenario, así pues, la finalidad de la educación es el desarrollo integral del estudiante y la salud mental se puede contextualizar como una realización de la persona. Considerando que en el ambiente escolar se distinguen dos grandes aspectos que hacen referencia al desarrollo cognitivo y al desarrollo emocional, es el primero el que ha sido reforzado y potenciado desde todos los ámbitos educacionales, sin embargo el segundo ha quedado prácticamente relegado en los programas desde la práctica pedagógica.

En los estudios analizados se reconoce la relevancia del clima escolar como un espacio válido para promover la salud mental en las instituciones educativas. Asimismo, los resultados de esta revisión indican que existe consenso que los programas de promoción y prevención en salud mental realizados en la escuela son convenientes pues favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales que constituyen factores protectores. Sin embargo, las instituciones educativas, necesitan tener una clara conciencia de la magnitud y naturaleza de los problemas de salud mental en niños y adolescentes y, de su responsabilidad ser parte de la respuesta, porque estos problemas no desaparecen. Por otro lado, estudios señalan la importancia de desarrollar contenidos de salud mental en la formación de profesionales del área de la educación que los capacite y les entregue herramientas en promoción y prevención que serían un aporte a sus estudiantes y a su propio desarrollo socioemocional. Finalmente; esta revisión bibliográfica evidencia la creciente necesidad de reevaluar los servicios de salud mental que se están brindando a niños (as) y adolescentes escolarizados en el ambiente escolar latinoamericano.

Para concluir, retomar el objetivo general de esta revisión, señalando que las instituciones educativas requieren ser visualizadas como una entidad que podría satisfacer las necesidades que se advierten de manera urgente en atención, prevención y promoción de problemas mentales en la población adolescente escolarizada, para ello debe existir una vinculación real con los servicios de salud y generar instancias de acercar estos servicios a la escuela. Considerando que, la escuela ya está de algún modo aportando con la atención en salud mental de niños (as) y adolescentes que asisten a sus aulas.

REFERENCIAS

- Alarcón R. (2009) Salud Mental en América Latina: Luces y Sombras. *Salus*, 13, 25-38.
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.
- Atkins, M. & Rodger, S. (2016) Pre-service Teacher Education for Mental Health and Inclusion in Schools. *Exceptionality Education International*, 26, 93-118.
- Bains RM. & Diallo AF, (2016) Mental Health Services in School-Based Health Centers: Systematic Review. *The Journal of school nursing*; 32 (1), 8-19.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Barry M. & Jenkins R., (2007) Mental Health Promotion in Schools. In *Implementing Mental Health Promotion. 1st Edition Imprint: Churchill Livingstone*, (pp. 171 -175) Elsevier
- Belfer ML & Rohde LA. (2005) Child and adolescent mental health in Latin America and the Caribbean: problems, progress, and policy research. *Revista Panamericana Salud Pública*; 18, 359–365.
- Benjet C., Medina-Mora ME., Borges G., Zambrano J. & Aguilar-Gaxiola S. (2009) Youth Mental Health in a Populous City of the Developing World: Results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*; 50 (4), 386–395.
- Benjet, C., (2009). La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe. En: *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe* (J.J. Rodríguez, R. Kohn, S. Aguilar, Eds.). (pp 234- 242). *Organización Panamericana de la Salud*. Washington, D.C.
- Bishop JH., Bishop M, Gelbwasser L., Green S., Peterson E., Rubinsztaj A. & Zuckerman A. (2004) Why we harass nerds and freaks: a formal theory of student culture and norms. *The Journal of school health*; 74(7) 235-251.
- Bisquerra, R (6ta ed.) (2011) *Educación Emocional y Bienestar* Madrid, Editorial Wolter Kluwer
- Capp G. (2015) Our Community, Our Schools: A Case Study of Program Design for School-Based Mental Health Services. *Children & Schools*; 37(4), 241–248.

- Corrigan P., (2004) How stigma interferes with mental health care. *The American psychologist*; 59(7), 614-625.
- Corrigan, P. W., Roe, D. & Tsang, H. W. (2011). Challenging the stigma of mental illness: Lessons for therapists and advocates. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- De la Barra F., Vicente B., Saldivia S. & Melipillán R., (2012) Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*; 23(5), 521-529
- Department for Education and Skills UK (2001). Promoting children's mental health within early years and school settings. Recuperado de:
<http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/promoting-childrens-mental-health-with-early-years-and-school-settings.pdf>
- Dowdy E, Ritchey K. & Kamphaus R. (2010) School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School Mental Health*; 2, (4)166-176.
- Fernández B. (2012) Salud mental: Un concepto polisémico. RUE [Internet]. Recuperado de <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/65>
- Graham A, Phelps R, Maddison C. & Fitzgerald R. (2011) Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17, (4), 479-496.
- Haub, C. (2007) World Population Data Sheet. *Population Reference Bureau*. Washington, DC
- Hoagwood K. & Olin SS., (2002) The NIMH blueprint for change report: research priorities in child and adolescent mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*; 4, (7), 760 - 7
- Ippolito, J. (2003) Escuelas Promotoras de la Salud Fortalecimiento de la Iniciativa Regional. Estrategias y Líneas de Acción 2003-2012. Biblioteca Sede OPS, *Organización Panamericana de la Salud*, Washington, D.C.
- Irrázaval M, Prieto F. y Armijo J. (2016) Prevención e intervenciones tempranas en salud mental: una perspectiva internacional. *Acta Bioeth* 22(1), 37 -50
- Jadue G. (2002) Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28,193- 204.
- Jorm, A. F., Kitchener, B. A., Sawyer, M. G., Scales, H. & Cvetkovski, S. (2010). Mental health first aid training for high school teachers: A cluster randomized trial. *BMC Psychiatry*, 10(51), 1-12.

- Kay-Lambkin F, Kemp E, Stafford K. & Hazell T., (2007) Mental health promotion and early intervention in early childhood and primary schools settings: A review. *Journal of Student Wellbeing*; 1, (1), 31-56.
- Kessler RC, Walters EE. & Forthofer MS. (1998) The social consequences of psychiatric disorders, III: probability of marital stability. *The American journal of psychiatry*; 155, (8), 1092-1096.
- Kessler RC, Avenevoli S, Costello EJ, Georgiades K, Green JG, Gruber MJ, He JP, Koretz D, McLaughlin KA, Petukhova M, Sampson NA, Zaslavsky AM, Merikangas KR. (2012) Prevalence, persistence, and sociodemographic correlates of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives of general psychiatry*; 69, (4), 372-380
- Kieling C, Baker-Henningham H, Belfer M, Conti G, Ertem I, Omigbodun O, Rohde LA, Srinath S, Ulkuer N, Rahman A. (2011) Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *Lancet*; 378, 1515-25.
- Klassen RM, Chong WH, Huan VS, Wong I, Kates A. & Hannok W. (2008) Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*; 24(7), 1919-1934
- Koller J. & Bertel J., (2006) Responding to today's mental health needs of children, families and schools: Revisiting the preservice training and preparation for school-based personnel. *Education & Treatment of Children*; 29(2), 168-197.
- Koth CW, Bradshaw CP. & Leaf, PJ. (2008) A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*; 100(1), 96 -104.
- Kranke D, Floersch J, Townsend L. & Munson M. (2010) Stigma experience among adolescents taking psychiatric medication. *Children and Youth Services Review*; 32(4), 496-505.
- Kutcher S. & Wei, Y., (2012) Mental health and the school environment: secondary schools, promotion and pathways to care. *Current opinion in psychiatry*; 25(4), 311-6.
- Kutcher, S. & Wei, Y. (2014). School mental health literacy: A national curriculum guide shows promising results. Education Canada- Recuperado de <http://www.cea-ace.ca/educationcanada/> article/school-mental-health-literacy.

- Lara M, Piña J, De los Hoyos M, Squicciarini A. & Guzmán M, (2012) Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología*; 21, (2), 55-81.
- Lynn C., McKay M. & Atkins M. (2003) School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197-209.
- Macaya, X. Pihan, R. Vicente, B., (2018) Evolución del constructo de Salud mental desde lo multidisciplinario. *Revista Humanidades Médicas* 2018; 18(2):215-232
- Markham W. & Aveyard P. (2003) A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organization, and pedagogic practice. *Social science & medicine*; 56(6), 1209-1220.
- McNeely C. & Farci C. (2004) School connectedness and the transition into and out of health risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of school health*; 74, (7), 284-292.
- Martínez, C., (2007) Hacia la reforma de los servicios de salud mental de la infancia y adolescencia. En La reforma de los servicios de salud mental: 15 años después de la Declaración de Caracas. (Rodríguez, Jorge J. – ed.) *Organización Panamericana de la Salud*, (pp.180 -192) Washington, D.C.
- Maturana H., (2001) Emociones y lenguaje en educación y política. Chile: Dolmen Ensayo; p. 17-18.
- Modin B. & Östberg V. (2009) School climate and psychosomatic health: a multilevel analysis. *Journal School Effectiveness and School Improvement*; 20(4), 433- 455,
- Moraga, C., Moreno, G. & Bachelet, V. (2007) Intervenciones basadas en la evidencia en el ámbito de la prevención de la salud mental en familias con niños de 0 a 6 años, revisión sistemática de la literatura. Informe Final. Recuperado de: http://www.crececontigo.gob.cl/wpcontent/uploads/2015/11/Informe_Final_PROMOCION_Salud_Mental_Maestro_2007.pdf
- Murray C, Vos T, Lozano R, Naghavi M, Flaxman AD, Michaud C,..... Memish ZA. (2012) Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*; 380, 2197- 223.

- Nadur, S. (2011). Trabajadores del sector de la educación. *Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires*. 3a Parte, (pp. 311-355). Recuperado de [http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/Bibliografia%202013/Serie%20I%20-%20TOMO%201/311-356%20\(Cap%205\)%20-%20Serie%20I%20-%20TOMO%201.pdf](http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/Bibliografia%202013/Serie%20I%20-%20TOMO%201/311-356%20(Cap%205)%20-%20Serie%20I%20-%20TOMO%201.pdf)
- Navarro-Pardo E, Melendez J, Sales A, & Sancerni M, (2012) Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*; 24(3), 377-383.
- Nelson J., Maculan A., Roberts M., & Ohlund B. (2001) Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioural disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*; 9 (2), 123-130.
- New Freedom Commission on Mental Health (2003). Achieving the promise: transforming mental health care in America. Final report. 2003; No. DHHS Pub. SMA-03-3832. Recuperado de: <https://govinfo.library.unt.edu/mentalhealthcommission/reports/FinalReport/downloads/FinalReport.pdf>
- Ordóñez A., & Collins, P. (2015) Advancing Research to Action in Global Child Mental Health. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*; 24(4), 679 - 697.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Ginebra; Recuperado de <https://www.who.int/whr/2001/es/>
- OMS (2004), Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas: informe compendiado / un informe de la Organización Mundial de la Salud, Dept. de Salud Mental y Abuso de Sustancias; en colaboración con el Centro de Investigación de Prevención de las Universidades de Nijmegen y Maastricht. Recuperado de: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/78545>
- OMS & Ministerio de Salud, Chile (MINSAL) (2006), *Informe WHO-AIMS sobre Sistema de Salud Mental en Chile*. Recuperado de: https://www.who.int/mental_health/evidence/chile_who_aims_report.pdf?ua=1

Organización Panamericana de la Salud (2009). Estrategia y plan de acción sobre salud mental. 49° Consejo Directivo, 61a sesión del Comité Regional Washington, D.C., Recuperado de:

https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=134-informe-salud-mental-oms-2001&category_slug=publicaciones-salud-mental&Itemid=307

Organización Panamericana de la Salud (2014) Prevención del suicidio un imperativo global. Washington, DC: OPS. Recuperado de:

<http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2010/CD49-PFR-s.pdf>

Ossa C., Quintana I., & Rodríguez F. (2015) Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Propósitos y Representaciones*; 3(1), 125-176.

Patterson CH. (1998) Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación. México: Ed. El Manual Moderno; 194-245.

Polanczyk GV., Salum GA., Sugaya LS., Caye A., Rohde LA. (2015) Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*; 56(3), 345-65.

Roeser R. & Midgley C., (1997) Teachers' views of issues involving students' mental health. *The Elementary School Journal*; 98(2), 115-133.

Rossen E, & Cowan K, (2014) Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*; 96(4), 8-13.

Schomerus G, & Angermeyer MC. (2008) Stigma and its impact on helpseeking for mental disorders: what do we know? *Epidemiologia e psichiatria sociale*; 17(1), 31-37.

Skilbeck M, Connell H. (2004). Teachers for the future – the changing nature of society and related issues for the teaching workforce. A report to the teacher quality and educational leadership taskforce of the ministerial council for education, employment training and youth affairs. MCEETYA. Canberra, Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED534330>

Suldo S, Gormley M, DuPaul G, & Anderson-Butcher D. (2014) The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*; 6(2), 84-98.

- Tegethoff M, Stalujanis E, Belardi A, & Meinschmidt G. (2014) School Mental Health Services: Signpost for Out-of-School Service Utilization in Adolescents with Mental Disorders? A Nationally Representative United States Cohort. *PLoS ONE*; 9(6)
- Thapa A, Cohen J, Guffey S, & Higgins-D'Alessandro A. (2013) A review of school climate research. *Review of Educational Research*; 83(1), 357-385.
- Townsend L, Musci R, Stuart E, Ruble A, Beaudry MB, Schweizer B, Owen M, Goode C, Johnson SL, Bradshaw C, Wilcox H, Swartz K. (2017) The Association of School Climate, Depression Literacy, and Mental Health Stigma Among High School Students. *The Journal of school health*; 87(8), 567-574.
- UNICEF, (2005) Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores. Recuperado de: www.unicef.cl
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. Latin American Youth in an era of socio-economic and political change (2007). En: *United Nations World Youth Report 2007*. New York: United Nations. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr07_chapter_2.pdf
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013). World population prospects: the 2012 revision. *Highlights and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP.228*. United Nations; New York. Recuperado de: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2012_HIGHLIGHTS.pdf
- Vial, T., (2014) (Ed.) *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile, Centro de Derechos Humanos facultad de Derecho*, Universidad Diego Portales, Chile, Salesianos Impresores S.A. Santiago, Chile.
- Vidal C. (2011) Profesores municipales con precaria salud mental. Santiago de Chile: CIDE. Centro de investigación y desarrollo de la educación. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <http://www.eduglobal.cl/download/Eduglobal22.pdf>
- Vicente B, Saldivia S, De la Barra F, Melipillán R, Valdivia M, & Kohn R. (2012) Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Revista Médica de Chile*; 140 (4), 447- 457
- Vos T, Flaxman A, Naghavi M, Lozano R, Michaud C, Ezzati M,... Memish ZA. (2012) Years lived with disability (YLDs) for 1160 sequelae of 289 diseases and injuries 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*; 380(2), 163-96.

- Wei Y, & Kutcher S. (2012) International school mental health: global approaches, global challenges, and global opportunities. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*; 21(1), 11-27
- Weist, M. D., Lever, N. A., Bradshaw, C. P., & Owens, J. S. (2013). Handbook of school mental health: Research training, practice and policy. New York, NY: Springer.
- Williams J, Horvath V, Wei H, Van Dorn R, & Jonson-Reid M. (2007) Teachers' perspectives of children's mental health service needs in urban elementary schools. *Children & Schools*; 29(2), 95-107.
- Whelley P, Cash, RE., & Bryson D, (2002) Ensuring a healthy start. Promoting a bright future Children's mental health: Information for educators. *Social/Emotional Development*. Recuperado de: <https://www.nasponline.org/x32309.xml>
- Yap MBH, & Jorm AF. (2011) The influence of stigma on first aid actions taken by young people for mental health problems in a close friend or family member: findings from an Australian national survey of youth. *Journal of affective disorders*; 134(2), 473-477.

REVISTA EUREKA-CDID

POLÍTICA EDITORIAL

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Los siguientes lineamientos son especialmente importantes para someter artículos a publicación. El estilo de los manuscritos debe adherirse estrictamente al estilo estándar del Manual de Publicación de la Asociación Psicológica Americana, APA (7ma Edición, 2020).(<http://apastyle.apa.org/>)

Los investigadores deben seguir los siguientes pasos:

1. Envíe su artículo por correo electrónico a: norma@tigo.com.py y a revistacientificaeureka@gmail.com. En el mail escriba una carta de presentación donde especifique los siguientes datos del autor: el nombre, la afiliación, la dirección electrónica, el domicilio y el número telefónico con quien se mantendrá la correspondencia. El manuscrito debe estar en formato de **WORD** y debe enviarse como un solo archivo adjunto a la carta de presentación.
2. Firme el Contrato de Originalidad y Autorización para Publicación (Anexo 3) y envíelo adjunto al artículo vía correo electrónico a: norma@tigo.com.py y a revistacientificaeureka@gmail.com.
3. Escriba el manuscrito a espacio doble (incluyendo los resúmenes, referencias, títulos de las tablas y leyendas de las figuras), tamaño 12, fuente Times New Roman. Ponga en cursivas el texto que debe aparecer así. El manuscrito no debe exceder el número de páginas según la modalidad presentada, incluyendo tablas y figuras y referencias. Las tablas y figuras no deben exceder de 5 cada una, y su formato debe permitir modificaciones.
4. Primera página: debe incluir el título como se muestra en el ejemplo anexado, debe continuar el encabezado del título con el resumen, luego el abstract y las palabras claves. Páginas subsiguientes: el texto, incluyendo una introducción (no rotulada como tal), seguida por antecedentes o estado del conocimiento, problema, hipótesis, objetivos, método, resultados, discusión y las referencias.
5. Estilos para citas en el texto y listado de referencias:
 1. No usar notas o citas al pie de página. Ejemplos para citar en el texto:
 - Citas narrativas: González (2019)
 - Citas entre paréntesis: un autor (González, 2019); dos autores (Cáceres & Benítez, 2015); tres autores o más (Corvalán et al., 2020).
 2. Las referencias deben ir en orden alfabético, verifique que todas las citadas en el texto estén nombradas, al final, en las mismas, y en el siguiente estilo:

- **Artículo de Revista:** Grady, J., Her, M., Moreno, G., Perez, C., & Yelinek, J. (2019). Emociones en los libros de cuentos: una comparación de libros de cuentos que representan grupos étnicos y raciales en los Estados Unidos. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 207–217. <https://doi.org/10.1037/ppm0000185>

- **Libro:**

Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin Books.

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000168-000> (para libros en formato digital)

- **Capítulo de un Libro Editado:** Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115–129). Routledge.

- **Artículo publicado en Internet:** Ouellette, J. (2019, Noviembre 15). Los físicos capturan las primeras imágenes de nudos cuánticos que se desenredan en superfluido. *Ars Technica*. <https://arstechnica.com/science/2019/11/study-you-can-tie-a-quantum-knot-in-a-superfluid-but-it-will-soon-untie-itself/>

- **Tesis no publicada:** Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Tesis doctoral no publicada]. University of Virginia.

- **Tesis publicada en la web:** Kabir, J. M. (2016). *Factors influencing customer satisfaction at a fast food hamburger chain: The relationship between customer satisfaction and customer loyalty* (Publication No. 10169573) [Tesis doctoral, Wilmington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Los formatos adicionales de las referencias al final del texto se pueden consultar en: <http://apastyle.apa.org/>

Finalmente, antes de enviar su artículo a arbitraje, vuelva a asegurarse de que su manuscrito se adhiere en todas sus secciones a los criterios de la Revista y al estilo de publicación de la APA (7ma Edición, 2020).

INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE CADA SECCIÓN

Resúmenes (español e inglés): El resumen debe contener una descripción breve de los aspectos claves de la revisión de literatura, problema, hipótesis, método (diseño, muestra, tamaño de la muestra), resultados e implicancias (¿por qué es importante?, aplicación de los resultados). El resumen en inglés debe escribirse en un perfecto inglés y no debe exceder de 250 palabras. No utilice abreviaciones y evite incluir citas, excepto para enfatizar un punto importante.

El resumen en español debe coincidir exactamente con la versión en inglés y no exceder 250 palabras. Se recomienda que los autores de habla hispana consulten con una persona bilingüe y preferiblemente con una persona cuyo idioma natal sea el inglés para redactar su resumen.

Palabras Clave: Liste un máximo de cinco palabras clave, en orden descendente de importancia.

Introducción: En la introducción (que no debe rotularse como tal), se debe identificar el problema de investigación, reseñar la literatura de investigación directamente pertinente al estudio, y presentar hipótesis y objetivos.

Método: La descripción del método debe permitir que el lector repita el estudio. El método debe estar subdividido únicamente en las siguientes cuatro secciones:

Diseño: Esta sección debe describir organizada y ordenadamente el diseño aplicado.

Participantes (en el caso de humanos) o Sujetos (en el caso de animales): En esta sección se deben describir las características relevantes de los participantes o sujetos.

Instrumentos y materiales: Debe incluir información sobre las pruebas o inventarios que utilizó (número de reactivos, escala, datos sobre su validez y fiabilidad, etc.) y/o información acerca del tipo de aparatos utilizados (marca, proveedor, etcétera).

Procedimiento: Esta sección debe describir organizada y ordenadamente el procedimiento que se siguió, paso a paso: instrucciones, procedimientos de manipulación de variables y de medición y aplicación instrumentos, etcétera.

Resultados: Esta sección debe describir coherente, organizada y objetivamente los efectos de las variables independientes sobre las dependientes, o las variables en correlación o cualitativas en descripción. Los resultados deben presentarse en el mismo orden en el que se plantearon los objetivos de investigación. Como complemento a lo descrito, se presentan las tablas y/o figuras con su respectivo título y numeración. Se aceptan como máximo no más de 5 en cada categoría, deben mantener tipo y tamaño de fuente y en formato modificable, conforme APA, 7ma, Edición, 2020.

Discusión: En este apartado destacar los aspectos más novedosos e importantes, así como la interpretación y análisis de las implicancias de los resultados. Relacionar y comparar los hechos observados con la hipótesis u objetivos, marco teórico y antecedentes referidos en la introducción, aclarando excepciones, contradicciones o modificaciones (sin hacer uso de terminología estadística). Señalar las aplicaciones prácticas o teóricas de los resultados encontrados. Finalmente, se deben de presentar además los factores no controlados que pueden afectar los resultados. Este rubro finaliza con la presentación de las conclusiones.

Referencias: Seguir orden alfabético, mantener el tipo de fuente y aplicar Normas APA, 7ma. Edición, 2020.

EJEMPLO: del Título, Titulillo y Encabezado

Creencias irracionales - Indicadores depresivos

“Relación entre Creencias Irracionales e Indicadores Depresivos en Estudiantes Universitarios”

Relationship between Depressive Indicators and Irrational Beliefs in College Students

Investigadora Titular: Norma Coppari^[1]

Investigadores Auxiliares: Benítez, S.; Benítez, S.; Calvo, S.; Concolino, C.; Galeano, S.; Gamarra, R.; Garcete, L.

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”^[2]

Resumen

La presente investigación de tipo descriptivo-correlacional tiene el objetivo de describir la relación entre las creencias irracionales e indicadores depresivos en estudiantes universitarios. La muestra está compuesta por 94 estudiantes del curso de admisión ($n = 94$); seleccionada por muestreo intencional, no probabilístico, y participación voluntaria de una Universidad Privada de Asunción, Paraguay. Los instrumentos que se utilizaron son el "Inventario de Creencias Irracionales" de Ellis (1962) y el "Inventario de Depresión de Beck (1996)". Para el análisis y procesamiento de datos se aplicó técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En el inventario de Beck no se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo. En el inventario de Ellis, los medios estándares más altos se encontraron en el patrón 6. Las correlaciones más significativas con el inventario de Beck se encontraron, en orden descendente para el patrón 9, 2 y 7 en dirección positiva.

Palabras clave: creencias irracionales, indicadores depresivos, correlación, estudiantes

Abstract

The following investigation has the objective to describe the relationship between irrational beliefs and depressive indicators on university students. The sample is composed with 94 Admission Course students ($n=94$); selected through a non probabilistic sample of intentional sampling and voluntary participation from a Private University of Asuncion, Paraguay. The instruments that were used are the "Irrational Beliefs Inventory" from Ellis (1962) and "Depression Inventory from Beck (1996)", to stablish the relationship between both variables obtained with those instruments. For the analysis and data processing we applied descriptive and inferential statistics techniques. On Beck's Inventory there were not found significant differences in relation of sex. On Ellis inventory, the highest standard medias where found on pattern 6. The most significant correlations with Beck's Inventory were found, in descending order for the pattern 9, 2 and 7 in positive direction.

Key words: irrational beliefs, depressive indicators, correlation, students.

Abstract o Resumen en inglés

Debe contener lo mismo que el resumen en español, pero en traducción técnica al idioma inglés.

LISTA DE CHEQUEO

CRITERIO Los siguientes puntos debe tener el artículo:	☐
1. Formato Word - Espacio doble.	
2. Fuente: Times New Roman.	
3. Tamaño de fuente: 12.	
4. No excede de 20 páginas (incluyendo tablas y figuras).	
5. Tablas y figuras: no más de 5 en cada categoría. Mantener tipo y tamaño de fuente y en formato modificable.	
6. Sangría en cada párrafo y espacio de un renglón entre cada párrafo.	
7. Primera Página:	
-Título	
-Encabezado del Título	
-Resumen – temas en el siguiente orden, sin rotulación:	
*Introducción. Objetivos. Método.	
*Resultados. Análisis. Principales hallazgos.	
*Conclusiones	
-Abstract: máximo 250 palabras.	
-Palabras Claves: máximo 5 palabras, en orden descendente de importancia.	
8. Páginas Subsiguientes: Texto	
-Introducción (no rotulada).	
-Estado del Conocimiento (antecedentes).	
-Problema.	
-Hipótesis.	
-Objetivos.	
*Objetivo General.	
*Objetivos Específicos.	
-Método.	
• Diseño.	
• Instrumentos y materiales o Dispositivos.	
• Participantes.	
• Procedimiento.	
- Análisis y Discusión de Resultados.	
- Conclusiones, Sugerencias y Limitaciones.	
-Referencias Bibliográficas.	
9. No tiene citas y/o notas al pie de página.	

[1] Correspondencia puede ser remitida a norma@tigo.com.py Dra. Norma Coppari (M.S., M.E.), Editora General de la Revista EUREKA-CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica” de Asunción-Paraguay

[2] Correspondencia puede ser remitida a: revistacientificaeureka@gmail.com Dra. Norma Coppari (M.S., M.E.), Editora General de la Revista EUREKA- CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica” de Asunción-Paraguay.

INDICE

Editorial

Norma B. Coppari.

Artículos Originales:

“Bullying y Resiliencia en Adolescentes Peruanos: Rol Mediador de la Autoestima”. **Investigadores:** Brandon Campos Vergara, Antonio Serpa-Barrientos y José Vallejos Saldarriaga. Universidad César Vallejo, Perú.

“Regulación Emocional, Atención Plena y Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios de Primer Año”. **Investigadores:** Pedro Bolgeri Escorza, Fabiana Rojas Duarte, María José Pastén, Katterine Vega Vega, Marcela San Martín Henríquez. Universidad del Bío Bío, y Universidad de La Serena, Chile

“Salud del Trabajador y Jubilación en una Institución Pública”. **Investigadores Titulares:** Bianca Freire da Silva e Larissa Oliveira do Monte. **Investigador Auxiliar:** Lucas Martins Soldera. Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil

“Bienestar Psicológico de Conductores de Ómnibus de Corta y Larga Distancia”. **Investigadoras:** Angie Maria López Sosa y María Eugenia Pessolani Coronel. Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”, Paraguay

“Moralidad Colombiana: Dilemas Morales Contextuales ante Condiciones Psicosociales y Demográficas”. **Investigadora Titular:** Nathalia P. Rey Gómez. Semillero de Investigación de Prosocialidad. Universidad Católica de Colombia, Colombia

“Composición Factorial Confirmatoria de la Percepción de Seguridad”. **Investigadores:** José Marcos Bustos-Aguayo, Margarita Juárez-Nájera, Cruz García-Lirios, Celia Yaneth Quiróz-Campas, Francisco Javier Rosas-Ferruzca, María del Rosario Molina-González. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad de Sonora, México

Artículos Teóricos y Cualitativos:

“Historias de Vida de Estudiantes con Altas Capacidades en Paraguay: Participantes de un Programa Especializado en Matemáticas”. **Investigadores:** Mag. Liz Aurora Barrios, Mag. Richard Vega y Dra. Alexandra Vuyk. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos (OMAPA), Universidad Nacional de Asunción, Universidad Columbia y Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”, Paraguay

“Alfabetización Digital de Docentes: Análisis Teórico y Propuesta de Evaluación Piloto”. **Investigadoras:** Dra. Norma Coppari y Lic. Laura Bagnoli. Universidad Católica de Asunción, Paraguay

“Una Revisión de Hallazgos en Torno al Desarrollo Local”. **Investigadores:** José Marcos Bustos-Aguayo, Wilfrido Isidro Aldana Balderas, Tirso Javier Hernández Gracia, Cruz García Lirios. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

“Sistema Educativo y Salud Mental: Una Asociación Relevante en Promoción y Prevención para Adolescentes Escolarizados”. **Investigadores Principales:** Ximena Macaya Sandoval y Benjamín Vicente Parada. Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Política Editorial

CDID

Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica

EUREKA Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID