

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

“EUREKA”

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

Vol. 17, N° 2, 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 Cudas- 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
Magister 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

Responsible 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: 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

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. Copparipp.197-198

Artículos Originales:

“Desarrollo de un Nuevo Instrumento: Breve Checklist de Afrontamiento”. **Investigadores:** Ma. Fernanda Abaroa Ramírez, Ariana González Trejo, Andrea Ortega Mondragón, Edna Lucía Reyes Villegas y Leonardo Reynoso Erazo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, Méxicopp.199-216

“Pensamiento Mágico y Actitudes hacia la Ciencia de Estudiantes de Psicología de Asunción del ciclo 2018/2019”. **Investigador Titular:** Hugo González. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay.....pp.217-232

“Entrenamiento en Relajación Creativa Grupal: Estrategia eficiente de reducción del estrés”. **Investigador Titular:** Ana Isabel López Melendro. **Investigadores Auxiliares:** Cristina Sánchez Martínez y Eduardo J. Pedrero Pérez. Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela / Unidad Técnica de Formación e Investigación, Departamento de Evaluación y Calidad, Madrid Salud, Madrid, España.....pp.233-252

“Habilidades Sociales y Uso de las TIC en Adolescentes de Colegios de Luque”. **Autora:** Paula Maidana. **Tutora:** Norma Coppari. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay.....pp.253-274

“Pensamiento e Ideación Suicidas en Jóvenes: Indicadores de Validez Interna y Correlatos de la Construcción”. **Autores:** Formiga, N. S; Silva Junior, E. A. y Maia, M. F. M. Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro y Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil.....pp.275-292

“Uso de Redes Sociales y Sintomatología Depresiva en Estudiantes Universitarios”. **Investigador Titular:** Jonatan Baños-Chaparro. Universidad Norbert Wiener, Perú.....pp.293-308

Artículos Teóricos y Cualitativos:

“Indicadores Bibliométricos de la Producción Científica Paraguaya en Psicología de 2006 a 2016”. **Autores:** Mgter. Ema Arévalos y Dra. Alexandra Vuyk. Universidad Católica “Ntra Sra. de la Asunción”, Paraguay.....pp.309-325

“Sentido de Comunidad: ¿Utopía o posibilidad para la reconstrucción del tejido psicosocial Colombiano?”. **Investigadores:** Nelly Ayala Rodríguez PhD, Natalia Patricia Rey Gómez y Jhon Edison Chaparro Garcés. Universidad Católica de Colombia.....pp.326-349

“El Rol de la Autoeficacia en la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios”. **Investigadora Titular:** Miryam Inciso-Rojas. Universidad Privada del Norte / Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perúpp.350-364

“Aportes de la Psicología a la Educación. Sobre su Denominación, Historia y Desarrollo”. **Investigador Principal:** Gustavo Villamizar Acevedo. Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia.....pp.365-382

Política Editorialpp.383-387

INDEX**Editorial**

Norma B. Coppari.pp.197-198

Original Papers:

“Development of a New Tool: The Brief Cope Checklist”. **Researchers:** Ma. Fernanda Abaroa Ramírez, Ariana González Trejo, Andrea Ortega Mondragón, Edna Lucía Reyes Villegas y Leonardo Reynoso Erazo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México.....pp.199-216

"Magical Thinking and Attitudes towards Science of Psychology Students of Asunción of the 2018/2019 cycle". **Principal Researcher:** Hugo González. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay.....pp.217-232

“Creative Relaxation Training in Groups: An Efficient Stress Reduction Strategy”. **Principal Researcher:** Ana Isabel López Melendro. **Assistant Researchers:** Cristina Sánchez Martínez y Eduardo J. Pedrero Pérez. Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela / Unidad Técnica de Formación e Investigación, Departamento de Evaluación y Calidad, Madrid Salud, Madrid, España.....pp.233-252

“Social skills and levels of use of information and communications technologies in teenagers from high schools in Luque”. **Author:** Paula Maidana. **Tutor:** Norma Coppari. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay.....pp.253-274

“Thought and Suicidal Ideations in youth: Indicators of Internal Validity and Construct Correlates” **Authors:** Formiga, N. S; Silva Junior, E. A. y Maia, M. F. M. Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro y Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil.....pp.275-292

“Use of Social Networks and Depressive Symptomology in University Students”. **Principal Researcher:** Jonatan Baños-Chaparro. Universidad Norbert Wiener, Perú.....pp.293-308

Theoretical and Qualitative Articles:

“Bibliometric Indicators of Paraguayan Scientific Production in Psychology from 2006 to 2016” **Authors:** Mgr. Ema Arévalos y Dra. Alexandra Vuyk. Universidad Católica “Ntra Sra. de la Asunción”, Paraguay.....pp.309-325

“Sense of Community: Utopia or Possibility for the Reconstruction of the Colombian Psychosocial Fabric?” **Researchers:** Nelly Ayala Rodríguez PhD, Natalia Patricia Rey Gómez y Jhon Edison Chaparro Garcés. Universidad Católica de Colombia.....pp.326-349

“Role of self-efficacy in the reading comprehension of university students”. **Principal Researcher:** Miryam Inciso-Rojas. Universidad Privada del Norte / Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.....pp.350-364

“Contributions from Psychology to Education. About his Denomination, History and Development”. **Principal Researcher:** Gustavo Villamizar Acevedo. Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia.....pp.365-382

Editorial Policy.....pp.383-387

Editorial

En la editorial pasada del mes de abril mencionaba todo lo que el COVID 19, diminuto pero poderoso virus, había obligado a los seres humanos a realizar en impensables comportamientos de aislamiento físico, distanciamiento social, cierre de actividades laborales o conversión a teletrabajo, la educación a distancia en todos sus niveles, a través de los recursos tecnológicos, la incorporación de protocolos de higiene, seguridad en la movilidad, cierre de fronteras, clausura de todas las formas conocidas de socialización y encuentro con propios y extraños, cierre de actividades recreativas, deportivas y de ocio, equipamiento y preparación del personal de salud, expuesto en la primera línea de combate de la pandemia. Se sumaba además, una larga lista diaria de alertas a los registros de testeos aplicados a la población, número de contagios diarios, cifras de pérdidas de vidas humanas, cifras de recuperados, controles y sanciones para los que quebrantan las medidas sanitarias impuestas por la autoridades, acciones solidarias de la población en ollas populares y cientos de muestras de como los seres humanos pueden dar muestra de su HUMANIDAD. Pero al mismo tiempo, se sumaban las denuncias de corrupción de personas del gobierno y otros particulares, responsables de cuidarnos, que eran capaces de rapiñar los recursos valiosos desde insumos sanitarios, hasta cobertura de alimentos y otros básicos para la subsistencia en cumplimiento de las medidas sanitarias. ESOS NO TIENEN HUMANIDAD.

Otro punto sorprendente de esa y esta editorial, es que la escribo viviendo la cuarentena por pandemia, más larga y ruda. Para mí, la primera de la que tengo conciencia, y sin lugar a dudas, la que ha vivido la humanidad en todos sus puntos cardinales, sin discriminar razas, religiones, economías, educación, ni ninguna otra distinción que conozcamos. El 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 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.

Las dos caras de una pandemia podría llamarse el cierre de esta edición anual que concluye muy adelantada a sus fechas de antaño. El Vol. 17, N°2, 2020 de EUREKA-CDID supero todas las expectativas de tiempo para el logro de los dos números que la revista difunde por año. La pandemia, por alguna buena razón, aunque nos cueste ver el lado positivo de este hecho global tan inesperado e incierto como mortal, ha hecho que los científicos se volcaran en tiempos de cuarentena a producir investigaciones en tiempo record. Y el producto de esa dedicación traducida en aportes y evidencias en diversas temáticas psicológicas hoy nos complace presentar.

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, 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.

El índice del Vol. 17, N° 2, 2020, registra nuevamente con mucha satisfacción artículos de nuestro país, Paraguay (3), y contribuciones de Brasil (1), Colombia (2), España (1) México (1) y Perú (2). Las temáticas versan sobre Stress, Depresión, Adicción a las redes, habilidades sociales, medición de ideas suicidas y de afrontamiento, autoeficacia, psicología de la educación, psicología comunitaria, pensamiento y actitudes hacia la ciencia y bibliometría de la producción científica. 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

“Desarrollo de un Nuevo Instrumento: Breve Checklist de Afrontamiento”

“Development of a New Tool: The Brief Cope Checklist”

Autores: Ma. Fernanda Abaroa Ramírez, Ariana González Trejo, Andrea Ortega Mondragón, Edna Lucía Reyes Villegas y Leonardo Reynoso Erazo
Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, Mexico

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

Recibido: 13/Diciembre/2019

Aceptado: 14/Junio/2020

Resumen

Se entiende por afrontamiento el esfuerzo que realiza un individuo para manejar aquellas situaciones estresantes. En contextos hospitalarios, es necesario contar con instrumentos que permitan evaluar de manera breve el estilo de afrontamiento de cada sujeto, con el objetivo de desarrollar intervenciones oportunas. En el presente trabajo se revisaron 3 instrumentos de afrontamiento, *Ways of coping*, *Escala multidimensional-multisituacional de estilo de enfrentamiento* y *COPE 28* para la elaboración de una Breve Checklist de Afrontamiento, la cual fue validada por 15 expertos en medicina conductual. Se obtuvo como resultado una checklist conformada por 10 ítems, 5 dirigidos al estilo de afrontamiento centrado en la emoción y 5 dirigidos al estilo de afrontamiento centrado en el problema. El empleo del presente instrumento resulta sencillo debido a su fácil comprensión y breve tiempo de aplicación.

Palabras clave: estilos de afrontamiento, estrés, check list, evaluación.

Abstract

Coping is the effort that a person makes in stressful situations. In hospital contexts, it is necessary to have instruments that allow to briefly evaluate the coping style of each subject, with the aim of developing timely interventions. In the present manuscript, 3 coping instruments were examined, *Ways of coping*, *Multidimensional-multisituational scale of coping style* and *COPE 28* for the elaboration of the Brief cope checklist, which was validated by 15 experts in behavioral medicine.

¹Correspondencia remitir a: Mtro. Leonardo Reynoso Erazo. leoreynoso@gmail.com o erazo@unam.mx Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, Mexico

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 result was a checklist composed of 10 items, 5 directed at the emotion-centered coping style and 5 directed at the problem-centered coping style. The use of this instrument is simple because of the easy understanding and brief application time.

Key words: coping styles, stress, check list, assessment.

El término afrontamiento hace referencia a los esfuerzos que realiza el individuo para manejar las demandas que ha evaluado como estresantes, independientemente del resultado; al hablar de afrontamiento nos referimos a las observaciones y las evaluaciones de lo que un individuo hace en un contexto específico para distinguir entre situaciones favorables y situaciones peligrosas. Por ello en el estrés, la evaluación se coloca como elemento central. La reacción a las demandas o a la hostilidad del entorno se encuentra mediada por evaluaciones cognitivas (Cohen & Lazarus, 1973). El individuo interpreta el entorno mediante éstas; la evaluación es el proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo.

La evaluación de un acontecimiento implica la toma de decisión: ¿la situación es agradable o no? ¿me produce estrés? Ante ello, el individuo organiza una serie de posibles respuestas que le permitirán un determinado modo de conducta ante los acontecimientos evaluados previamente.

Una situación estresante se origina con una evaluación inicial en que la situación demanda una respuesta efectiva para evitar o reducir el daño físico o psicológico; el individuo entonces intenta responder, responde equivocadamente o no responde. La respuesta (o su ausencia) tiene repercusiones ambientales y altera la situación. Entonces se pueden producir una serie de acontecimientos, evaluaciones, respuestas y transformaciones situacionales. Estas secuencias dejan de ser estresantes cuando el individuo evalúa que el reto ha pasado, ya sea espontáneamente o porque una adecuada respuesta afrontamiento ha neutralizado la amenaza. Así pues, existe un interjuego entre el individuo y la situación que determina el inicio, magnitud, duración y calidad del episodio estresante (Reynoso-Erazo & Seligson, 2005).

Lazarus y Folkman (1986) definen afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.164).

Se denominan estrategias de afrontamiento a las acciones de los individuos tendientes a frenar, amortiguar, y si es posible anular, los efectos de las situaciones amenazantes (Morán, Landero & González, 2010). Sandín (2003) indica que las formas de afrontamiento proporcionan pautas para explicar las diferencias en la adaptación al estrés; también tienen que ver con las diferencias que se dan entre los individuos en la mayor o menor exposición a los estresores sociales.

Existen diferencias entre recursos, estrategias y estilos, señalando que:

a) los recursos de afrontamiento son características personales y sociales en las que se basa el individuo para hacer frente a los estresores, por ejemplo, locus de control, percepción de control, autoeficacia, autoestima, sentido del optimismo, entre otros.

b) Las estrategias de afrontamiento son más específicas, se llevan a cabo acciones concretas para modificar las condiciones del estresor, por ejemplo: relajarse, ver películas, buscar apoyo social.

c) Los estilos de afrontamiento constituyen acciones más generales, son tendencias personales para llevar a cabo una u otra estrategia de afrontamiento; estos pueden focalizarse en el problema, en la emoción o en la valoración de la situación.

Al dirigirse al problema, se consolida un estilo de afrontamiento orientado a manipular o alterar las condiciones responsables de la amenaza; es un conjunto de estrategias dirigidas a la definición del mismo, a la búsqueda de soluciones alternativas, a la consideración de alternativas con base en costo/beneficio y a la elección y aplicación de la(s) estrategia(s). Esto supone buscar estrategias para el ambiente y estrategias para el sujeto (Londoño et al., 2006).

Al dirigirse a la respuesta emocional, el estilo de afrontamiento se orienta a reducir o eliminar la respuesta emocional generada por la situación. Consiste en procesos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional e incluyen estrategias como: evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos. Se utiliza para conservar la esperanza y el optimismo, además de que permite negar tanto el hecho como su implicación, no tener que aceptar lo peor y actuar como si lo ocurrido no fuera importante (Londoño et al., 2006).

El comportamiento de las personas cuando enferman es diferente a cuando creen estar sanos, por ello es importante indagar sobre las maneras de lidiar en situaciones de enfermedad pasadas, ya que permitirían señalar la probabilidad de replicar estrategias similares ante eventos relacionados con la enfermedad. Dentro de un modelo de evaluación conductual, la conducta está en función de la situación, las respuestas de la persona dependen tanto de sus condiciones biológicas como de las variables medioambientales presentes en el momento de la evaluación.

Formalmente, se puede definir a la evaluación conductual como un enfoque que está fundamentado en el empleo de técnicas de medición con el menor nivel de inferencia o susceptibles de interpretación, el empleo de medidas confiables y validas, la identificación de relaciones funcionales y el establecimiento de conclusiones y formas de intervención específicas (Heiby y Haynes, 2004). La evaluación en psicología se encuentra cimentada en la medición; gracias a la posibilidad de medir y de sistematizar la información se ofrece una visión científica de la psicología.

La evaluación explora el comportamiento de una persona; persigue propósitos como descripción, predicción, explicación, y valoración utilizando distintas herramientas (registros, escalas, inventarios, pruebas) (Fernández-Ballesteros, 1986; Aragón, 2004). Es un proceso indispensable ya que no es posible proponer una intervención si antes no se cuenta con la información suficiente acerca del problema del individuo, y esta información sólo la puede proporcionar una correcta evaluación.

Bajo el modelo conductual de la psicología, la conducta se puede observar, se puede describir topografía y frecuencia, además de que se pueden realizar arreglos para observar el comportamiento en diferentes contextos; se pueden estudiar las interacciones ante distintas condiciones. Para ello, se requiere contar con herramientas que le permitan sistematizar la observación y el registro de distintas conductas para posteriormente efectuar la comparación y proponer, de ser necesario, alternativas de cambio conductual.

Existen algunos instrumentos en español de los que se han estudiado sus propiedades psicométricas, como la Escala Multidimensional- Multisituacional de Estilos de Enfrentamiento (EMMEE) (Góngora y Reyes-Lagunes, 1998), que ha sido aplicado a diversas poblaciones, entre las que se pueden contar etnias yucatecas, estudiantes universitarios y médicos (Góngora y Reyes, 1999; Góngora y Reyes, 2000; Góngora, 2000); la escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) (Campo-Arias, Bustos-Leiton y Romero-Chaparro, 2009), el Inventario de estrategias de afrontamiento (Nava, Ollúa, Vega & Soria, 2010) y el instrumento de estilos de afrontamiento de Lazarus y Folkman (Zavala, Rivas, Andrade & Reidl, 2008). Ninguno de estos instrumentos ha sido utilizado con enfermos en escenarios médicos.

Un método económico, fácil de aplicar y confiable para describir o evaluar a una persona, es mediante una checklist que consiste en un repertorio de cualidades o comportamientos sobre los cuales se debe constatar su presencia o ausencia y proporcionan información del desempeño de actividades o tareas (Jensen, 1996; Morán-Barrios, 2017). Son formatos creados para recolectar datos ordenadamente y de forma sistemática. Permite al psicólogo identificar las conductas en un contexto de interacción y recopilar datos para su futuro análisis y de esta forma obtener la información necesaria para preparación previa o posterior a un tratamiento. En ellas la validez se asegura con el consenso de los expertos. En el proceso de validación de instrumentos de investigación, como tema de interés en el área de la salud, es necesario disponer de herramientas de medición para valorar sus atributos (Bernal-García, Salamanca Jiménez, Pérez Gutiérrez y Quemba Mesa, 2018).

La validación mediante el juicio de expertos consiste en solicitar, en este caso, a una serie de personas un juicio hacia un instrumento concreto. El juicio de expertos se entiende como la opinión informada de personas reconocidas por otros como expertos y que pueden ofrecer información, juicios y valoraciones (Cabero y Llorente, 2013; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Corral (2009) señala que: “la validez de contenido no puede expresarse cuantitativamente, es más bien una cuestión de juicio, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos. Se recurre a ella para conocer la probabilidad de error probable en la configuración del instrumento. Mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas. Estas estimaciones deben ser confirmadas o modificadas a lo largo del tiempo, según se vaya recopilando información” (p. 231).

Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios para la selección de los expertos: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, como en este estudio. Con relación al número de jueces que se debe emplear no hay acuerdo para su determinación, pero se señala la posibilidad de utilizar entre 7 y 30 (Williams & Webb, 1994; Landeta, 2002). Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa, (2003) proponen que diez jueces brindarían una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento. Ante las dificultades que representa el aplicar instrumentos de evaluación que exploren multitud de áreas y considerando la necesidad de obtener información de manera rápida, sencilla y confiable en el medio hospitalario, donde se cuenta con limitaciones en tiempo y dificultades para garantizar la comodidad del evaluado, el objetivo del presente trabajo consistió en elaborar una checklist (lista de verificación) que indague de manera breve el estilo de afrontamiento que utilizan los pacientes hospitalizados.

Método

Participantes

Se contó con la participación de 15 expertos mexicanos en Medicina conductual.

Instrumentos y materiales

Para la elaboración de dicha lista se recopilieron tres instrumentos de evaluación que se describen a continuación: a) *The Ways of Coping* es un cuestionario de 66 ítems que contiene un amplio rango de pensamientos y acciones que las personas utilizan para lidiar con las demandas internas y/o externas en encuentros estresantes específicos. El instrumento no mide ni estilos ni rasgos de afrontamiento ya que se enfoca en el proceso ante alguna situación en particular. La versión original funcionaba como un checklist y la persona respondía SI o NO a las distintas aseveraciones (Folkman, 1989).

b) Góngora y Reyes (1998) diseñaron la Escala Multidimensional- Multisituacional de Estilos de Enfrentamiento (EMMEE) para medir el enfrentamiento ante los problemas de la vida cotidiana. También evalúan el enfrentamiento como rasgo de personalidad (vida) y el enfrentamiento como estado (salud, familia, pareja, amigos, escuela, trabajo).

El instrumento de Reyes-Lagunes (1996) cuenta con 126 ítems en siete áreas, de las cuales una se encuentra dedicada a indagar problemas de salud (n=18). Las respuestas se indican en una escala Likert pictórica (Reyes-Lagunes, 1993). Ha sido aplicado a diversas poblaciones entre las que se pueden contar etnias yucatecas, estudiantes universitarios y médicos, entre otros. Se encuentra protegido por derechos de autor.

c) El COPE-28 es un inventario multidimensional, desarrollado para evaluar las diferentes formas de respuesta ante el estrés. Cinco de sus escalas (de cuatro ítems cada una) miden conceptualmente distintos aspectos del afrontamiento centrado en el problema (afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, refrenar el afrontamiento, búsqueda de apoyo social instrumental).

Las cinco escalas miden aspectos que pueden ser considerados como afrontamiento centrado en la emoción (búsqueda de apoyo social emocional, reinterpretación positiva, aceptación, negación, volver a la religión); y tres escalas miden respuestas de afrontamiento que posiblemente son menos utilizadas (desahogo emocional, desconexión emocional, desconexión mental) (posteriormente se añadieron uso de drogas y alcohol y humor). COPE-28 es la versión española del Brief COPE (Morán, Landero & González, 2010).

Procedimiento

Se revisó el instrumento de Folkman y se eligieron 24 ítems relacionados con salud/enfermedad, de los cuales 8 se encuentran dirigidos a escape y 16 enfocados al problema; del instrumento de Reyes-Lagunes se utilizaron los 18 que tenían que ver con salud y del COPE-28 se utilizaron los 28 del mismo, dando así un total de 70 posibles reactivos. Se unificaron aquellos ítems que estuvieran indagando el mismo proceso; se buscó entonces identificarlos y cambiar la redacción para tener ítems ajustados al idioma español utilizado en México. Con ello se obtuvieron 45 ítems transformados a modo de checklist, los cuales fueron reevaluados; tras discutir sobre su utilidad en contexto hospitalario se conservaron 36 reactivos. Posteriormente se solicitó a un grupo de 12 residentes en Medicina Conductual (con al menos 400 horas de experiencia en hospitales) que indicaran, con efectos de clasificación: a) si el ítem enlistado correspondía a afrontamiento centrado en el problema o a afrontamiento centrado en la emoción y b) si utilizarían cada reactivo para indagar recursos de afrontamiento.

Dicha tarea fue replicada posteriormente con tres docentes del programa de Medicina Conductual de la FES Iztacala. Las respuestas fueron reunidas en una base de datos donde se buscó la existencia de porcentaje de concordancia por cada uno de los ítems sobre afrontamiento centrado en el problema o en la emoción.

Resultados

De los 15 jueces, se invalidó la participación de dos de ellos, debido a inconsistencia en sus respuestas. La Tabla 1 muestra el número de acuerdos y el porcentaje en los 36 ítems.

Tabla 1

Ítems del instrumento, número de acuerdos entre observadores y porcentaje.

ÍTEM	ACUERDOS	%
Aprendo a vivir con ello	8	61
Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?	13	100
Busco soluciones extras al problema	13	100
Busco algo bueno en lo que está sucediendo	9	69
Consulto al doctor	13	100
Consigo apoyo emocional de otros	11	85
Desearía que la situación se acabara	13	100
Evito estar con otras personas	11	85
Espero que suceda un milagro	13	100
Espero a ver lo que pasa antes de hacer algo	11	85
Expreso mis pensamientos negativos	8	61
Hago bromas sobre ello	13	100
Hago un plan de acción y trato de seguirlo	13	100
Imagino que estoy en un mejor lugar	13	100
Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)	13	100
Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen	8	61
“Me planto” y peleo por lo que quiero	8	61
Me molesto	12	92
Me desespero	12	92
Me pongo triste	12	92
Me cuido siguiendo mi tratamiento (tomo mis medicinas y me alimento bien)	12	92
Me esfuerzo por encontrarle sentido	10	77
Me digo a mí mismo “esto no es real”	13	100
Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello	13	100
Me echo la culpa de lo que ha sucedido	13	100
Me alejo por un tiempo; trato de descansar o tomar vacaciones	12	92
No le doy importancia	13	100
Pienso que son pruebas que me pone la vida	10	77
Procuró pensar que voy a hacer o a decir	13	100
Renuncio a intentar ocuparme de ello	13	100
Sé lo que tengo que hacer y me esfuerzo por hacerlo	12	92
Trato de no ser hostil ni de tirar el primer golpe	10	77
Trato de guardar mis sentimientos solo para mí	12	92
Trato de entender el punto de vista de la otra persona	7	54
Trato de que mis sentimientos no interfieran en la decisión	8	61
Utilizo alcohol y otras drogas para hacerme sentir mejor	13	100

Los resultados de este acuerdo entre observadores permitieron identificar 16 ítems que tuvieron 100% de acuerdo y que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Ítems del instrumento que tuvieron 100% de acuerdos entre observadores y su Clasificación.

ÍTEM	E/P
Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?	P
Busco soluciones extras al problema	P
Consulto al doctor	P
Desearía que la situación se acabara	E
Espero que suceda un milagro	E
Hago bromas sobre ello	E
Hago un plan de acción y trato de seguirlo	P
Imagino que estoy en un mejor lugar	E
Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)	E
Me digo a mí mismo “esto no es real”	E
Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello	E
Me echo la culpa de lo que ha sucedido	E
No le doy importancia	E
Procuro pensar que voy a hacer o a decir	P
Renuncio a intentar ocuparme de ello	E
Utilizo alcohol y otras drogas para hacerme sentir mejor	E

Nota: E = emoción; P = problema.

Nuevamente se utilizaron los 36 ítems, esta ocasión para distinguir entre aquellos que fueron marcados afirmativamente por los expertos para ser incluidos en el instrumento.

Los resultados en términos de número de acuerdos y porcentajes se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Ítems del instrumento, número de acuerdos entre observadores y porcentaje de los mismos

ÍTEM	ACUERDOS	%
Aprendo a vivir con ello	7	54
Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?	11	85
Busco soluciones extras al problema	12	92
Busco algo bueno en lo que está sucediendo	11	85
Consulto al doctor	12	92
Consigo apoyo emocional de otros	12	92
Desearía que la situación se acabara	8	61
Evito estar con otras personas	10	77
Espero que suceda un milagro	10	77
Espero a ver lo que pasa antes de hacer algo	7	54
Expreso mis pensamientos negativos	11	85
Hago bromas sobre ello	7	54
Hago un plan de acción y trato de seguirlo	11	85
Imagino que estoy en un mejor lugar	7	54
Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)	11	85
Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen	11	85
“Me planto” y peleo por lo que quiero	8	61
Me molesto	8	61
Me desespero	8	61
Me pongo triste	9	69
Me cuido siguiendo mi tratamiento (tomo mis medicinas y me alimento bien)	12	92
Me esfuerzo por encontrarle sentido	8	61
Me digo a mí mismo “esto no es real”	9	69
Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello	12	92
Me echo la culpa de lo que ha sucedido	10	85
Me alejo por un tiempo; trato de descansar o tomar vacaciones	11	85
No le doy importancia	9	69
Pienso que son pruebas que me pone la vida	9	69
Procuro pensar que voy a hacer o a decir	10	85
Renuncio a intentar ocuparme de ello	8	61
Sé lo que tengo que hacer y me esfuerzo por hacerlo	11	85
Trato de no ser hostil ni de tirar el primer golpe	9	69
Trato de guardar mis sentimientos solo para mí	11	85
Trato de entender el punto de vista de la otra persona	7	85
Trato de que mis sentimientos no interfieran en la decisión	10	85
Utilizo alcohol y otras drogas para hacerme sentir mejor	12	92

En la Tabla 4 se observan los 14 ítems en los cuales existieron mayores acuerdos entre los observadores para utilizarlos.

Tabla 4

Ítems del instrumento que tuvieron mayor porcentaje de acuerdos entre observadores y su clasificación.

ÍTEM	E/P
Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?	P
Busco soluciones extras al problema	P
Busco algo bueno en lo que está sucediendo	E
Consulto al doctor	P
Espero que suceda un milagro	E
Consigo apoyo emocional de otros	P
Evito estar con otras personas	E
Hago un plan de acción y trato de seguirlo	P
Expreso mis pensamientos negativos	E
Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)	E
Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello	E
Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen	P
Me echo la culpa de lo que ha sucedido	E
Me cuido siguiendo mi tratamiento (tomo mis medicinas y me alimento bien)	P

Nota: E = emoción; P = problema

Posteriormente se relacionaron los ítems de las Tablas 2 y 4, se buscaron las coincidencias entre ambas tablas. Los ítems que se encuentran sombreados en la Tabla 5 son los que coinciden.

Tabla 5

Ítems del instrumento que tuvieron acuerdo entre observadores y los criterios de orientación al problema o emoción y conservar o eliminar el ítem.

Ítems de la Tabla 2	Ítems de la Tabla 4
P Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?	Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?
P Busco soluciones extras al problema	Busco soluciones extras al problema
E	Busco algo bueno en lo que está sucediendo
P Consulto al doctor	Consulto al doctor
E Desearía que la situación se acabara	
E Espero que suceda un milagro	Espero que suceda un milagro
P	Consigo apoyo emocional de otros
E	Evito estar con otras personas
E Hago bromas sobre ello	
P Hago un plan de acción y trato de seguirlo	Hago un plan de acción y trato de seguirlo
E	Expreso mis pensamientos negativos
E Imagino que estoy en un mejor lugar	
E Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)	Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)
E Me digo a mí mismo “esto no es real”	
E Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello	Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello
P	Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen
E Me echo la culpa de lo que ha sucedido	Me echo la culpa de lo que ha sucedido
P	Me cuido siguiendo mi tratamiento (tomo mis medicinas y me alimento bien)
E No le doy importancia	
P Procuro pensar que voy a hacer o a decir	Procuro pensar que voy a hacer o a decir
E	Me alejo por un tiempo; trato de descansar o tomar vacaciones
E Renuncio a intentar ocuparme de ello	
P	Sé lo que tengo que hacer y me esfuerzo por hacerlo
E	Trato de guardar mis sentimientos solo para mí
E Utilizo alcohol y otras drogas para hacerme sentir mejor	Utilizo alcohol y otras drogas para hacerme sentir mejor

Finalmente en el Anexo 1 se presenta la versión final del instrumento.

Discusión

En Psicología y en México, se cuenta con escalas que permiten evaluar constructos complejos pero que son difíciles de utilizar en el contexto hospitalario, ya que éstos cuentan con alta demanda de atención, los tiempos de estancia hospitalaria son cortos (a pesar de que se traten enfermedades crónico-degenerativas), por ende, la atención psicológica también debe de ser concisa, de allí la necesidad de contar con escalas breves de tipo checklist.

El objetivo del presente trabajo consistió en elaborar una checklist debido al interés de contar con un instrumento breve y validado por expertos para indagar, de manera general, el estilo de afrontamiento que los pacientes refieren utilizar previo a su ingreso al servicio hospitalario como consecuencia de alguna enfermedad crónico-degenerativa (entre las que podemos citar como más frecuentes: diabetes mellitus tipo 2, hipertensión arterial, enfermedad renal crónica); como resultado se obtuvo una checklist conformada por 10 ítems, la cual resulta útil, de fácil de administración y comprensión; que permita identificar, de forma breve y concisa, el estilo de afrontamiento utilizado por los pacientes ante problemas de enfermedad, y poder establecer directrices para la intervención.

Si bien es válido comparar y tomar en cuenta los resultados obtenidos con otras teorías aplicadas a lo largo del mundo, es importante tener en cuenta que los conceptos se perciben diferentes en las distintas culturas y el concepto de afrontamiento tiene su origen en una cultura distinta a la mexicana (Góngora, 2000). A pesar de que en México se ha descrito que las estrategias de afrontamiento en buena medida se encuentran dirigidas a la emoción y después al problema; estas características se ven afectadas por el nivel de escolaridad que predomina en nuestro país (Ruíz, 2006). Estar enfermo e ingresar al hospital es una situación que genera estrés, de allí la necesidad de evaluar las estrategias.

Por otra parte, Cabero y Llorente (2013) mencionan que la evaluación mediante juicio de expertos es una estrategia de evaluación que no requiere de muchos requisitos técnicos y humanos. Una de las ventajas de este estudio en particular consistió en la participación de 13 jueces expertos en Medicina Conductual, que le imprime validez de contenido a la lista, además de cumplir con los criterios mencionados por Skjong y Wentworht (2000).

Finalmente una limitación del mismo consiste en que se encuentra orientado a indagar las estrategias para enfermos crónicos que ingresan a ser tratados en un hospital público, por tanto se requiere de nuevos estudios en distintas poblaciones para poder demostrar la utilidad de esta lista y así generalizar su uso.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, F., & Capafons, A. (1996). La medida del afrontamiento: revisión crítica de la "Escala de Modos de Coping" (Ways of Coping). *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 17-26.
- Aragón, L. (2004). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7, 23-43.
- Bernal-García M.I., Salamanca Jiménez, D.R., Perez Gutiérrez, N. y Quemba Mesa, M.P. (2018). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22.
- Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J. y Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9 (3), 271-280.
- Cohen, F. y Lazarus, R. S. (1973). Active coping proceses, coping dispositions, and recovery from surgery. *Psychosomatic Medicine*, 35, 375-389.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández-Ballesteros, R. (1986). *Introducción a la evaluación psicológica*. Salamanca: Pirámide.
- Folkman, S. (1989). *Ways of coping*. Personal letter.
- Góngora, E. A. y Reyes-Lagunes, I. (1998). El enfrentamiento a los problemas en jóvenes adultos yucatecos. *La Revista de Psicología Social en México*, 7, 18-23.

- Góngora, E. A. y Reyes-Lagunes, I. (1999). La Estructura de los Estilos de Enfrentamiento: Rasgo y Estado en un Ecosistema Tradicional Mexicano. *Revista Sonorense de Psicología*, 13 (2), 3-14. UADY UNAM
- Góngora, E. A. & Reyes-Lagunes, I. (2000). El enfrentamiento a los problemas y el locus de control. En AMEPSO (Editores), *La Psicología Social en México*, 8, 165-172.
- Góngora, E. A. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heiby, E.M. y Haynes, S.N. (2004). Introduction to behavioral Assessment. En S.N. Haynes & E.M. Heiby (Eds.). *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment*. (pp. 3-18) Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.
- Jensen, J. (1996). Los cuestionarios de autoinforme en la evaluación conductual. En: G. Bucla-Casal, V. Caballo y C. Sierra (dirs.). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. (pp. 109-130). España. Siglo XXI de España editores.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. España: Martínez Roca.
- Londoño, N.H., Henao López, G.C., Puerta, I.C., Posada, S., Arango, D. y Aguirre-Acevedo, D.C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.
- Montero-Rojas E. (2013). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: implicaciones para el caso de personas con necesidades educativas especiales. *Actualidades en Psicología*, 27, 113-128.
- Morán-Barrios, J. (2017). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 2ª parte: tipos de formularios, diseño, errores en su uso, principios y planificación de la evaluación. *Educación Médica*, 18(1), 2-12.
- Morán, C., Landero, R. y González, M.T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552.

- Nava, C., Ollua, P., Vega, C.Z. y Soria, R. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20 (2), 213-220.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed). México, D.F.: Editorial McGrawHill Latinoamericana.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales: su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Reyes-Lagunes, L.I. (1996). *Escala de enfrentamiento*. Unidad de Investigaciones Psicosociales. UNAM. Proyecto CONACyT 1084 P-H
- Reynoso-Erazo, L. y Seligson, I. (2005). *Psicología clínica de la salud: un enfoque conductual*. México: Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara; Facultad de Psicología U.N.A.M. El Manual Moderno.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Williams, P.L. y Webb, C. (1994). The Delphi technique: A methodological discussion. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 180-186.
- Zavala, L., Rivas, R.A., Andrade, P., Reidl, L.M. (2008). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 159-182.

Anexo 1

Versión final.

Instrucciones: A continuación se enlistan una serie de comportamientos, por favor indica si realizas alguno de estos ante problemáticas relacionadas con tu salud.

Ítems	Si	No
Busco en experiencias pasadas: ¿ya estuve así antes? ¿Qué hice?		
Busco soluciones extras al problema		
Consulto al doctor		
Espero que suceda un milagro		
Hago un plan de acción y trato de seguirlo		
Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales (rezo/medito)		
Me mantengo ocupado o duermo para no pensar en ello		
Me echo la culpa de lo que ha sucedido		
Procuro pensar que voy a hacer o a decir		
Utilizo alcohol y otras drogas para hacerme sentir mejor		

“Pensamiento Mágico y Actitudes hacia la Ciencia de Estudiantes de Psicología de Asunción del ciclo 2018/2019”

"Magical Thinking and Attitudes towards Science of Psychology Students of Asunción of the 2018/2019 cycle"

Investigador: Hugo González¹

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”²
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 19/Febrero/2020

Aceptado: 15/Junio/2020

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo describir, comparar y relacionar el pensamiento mágico y las actitudes hacia la ciencia en estudiantes universitarios de psicología de Universidades de Asunción. La muestra estuvo compuesta por 173 personas, los cuales fueron seleccionados de manera no probabilística. Fueron empleados la Escala del Pensamiento Mágico (EP12) y el Protocolo de Actitudes Relacionadas con la Ciencia (PAC), que se aplicaron en formato digital y físico. La recolección de datos se realizó entre los meses de marzo de 2018 y abril de 2019. Los resultados indican que los estudiantes de psicología poseen actitudes positivas hacia la ciencia y valoran el aporte que esta hace a la humanidad, pero siguen persistiendo algunas características relacionadas al pensamiento mágico. Se recomienda dar mayor énfasis al contenido científico del currículo de la carrera de psicología y su oposición al pensamiento mágico irracional y pseudocientífico, fomentando la actitud crítica de los futuros profesionales; y realizar investigaciones similares ampliando la muestra.

Palabras Clave: Ciencia. Actitudes. Pensamiento Mágico. Psicología.

Abstract

This research describes, compares and relates magical thinking and attitudes towards science in psychology students from Asunción city. The sample consisted of 173 persons, who were selected in a non-probabilistic way. The Magic Thought Scale (EP12) and the Protocol of Attitudes Related to Science (PAC) were applied in digital and physical format.

¹ Correspondencia remitir a: Hugo González hugoargon@gmail.com Universidad Católica de Asunción, Paraguay

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

The data collection was carried out between the months of March 2018 and April 2019. The results indicate that psychology students have positive attitudes towards science and value the contribution it makes to humanity. However, some characteristics related to magic thinking are also present. It is recommended to give greater emphasis to the scientific contents of the psychology career curriculum and its opposition to irrational and pseudoscientific magical thinking, fostering a critical attitude of future professionals; and enhance similar to this research, by expanding the sample.

Keywords: Science. Attitudes, Magic Thinking, Psychology

De un tiempo a esta parte, y con la vigencia de las redes sociales, que hacen que prácticamente cualquier persona, indistintamente a la formación que posea, puedan expresar sus opiniones o emitir comentarios al respecto de noticias, hechos coyunturales, manifestaciones de otras personas, u cualquier otro hecho o fenómeno que se traiga a colación en un determinado momento. En ese sentido, y ya circunscripto a situaciones noticiosas relacionadas a la religión, medicina, hechos fantásticos, misticismo y a la ciencia en general, el investigador ha observado que aparecen opiniones que no condicen con el pensamiento científico como tal. Es decir, cargados de ideas mágicas, dogmáticas, irracionales y alejadas del razonamiento propio de alguien que conoce los conceptos básicos por el cual se sustenta la ciencia o las disciplinas científicas. Llama la atención que muchas de esas intervenciones provienen de personas que se encuentran cursando una carrera universitaria, es decir, se hallan en un nivel elevado de formación académica, y, por ende, se espera que los mismos posean una formación que se refleje en sus apreciaciones con respecto a los temas de su interés.

A decir de Moral de la Rubia (2010) se puede considerar desde la psicología al pensamiento mágico como un tipo de razonamiento causal no científico que recurre a fuerzas y agentes sobrenaturales para explicar los fenómenos naturales cotidianos o extraordinarios. Por otra parte, Allport (1935, citado en Escalante, Repetto, & Mattinello, 2012) define a la actitud como un estado de disposición mental, que tiene como base organizativa a la experiencia, y que ejerce influencia hacia los comportamientos de los sujetos.

Es decir, forman parte de la conducta de las personas, ya que son tendencias adquiridas y relativamente duraderas para evaluar determinados objetos, personas, sucesos o situaciones, y actuar en consecuencia con esa evaluación. Por ende, las actitudes tienen componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Casales, 1989; Montero, 1994; Moscovici, 1985, citado por Pelcastre, Gómez, & Zabala, 2015). Del mismo modo, es importante definir a la ciencia, que se refiere al conocimiento sistematizado verificable empíricamente en cualquier disciplina (Cabot, 2014).

Los estudiantes de psicología, próximos a desempeñarse en la vida laboral en donde estarían trabajando con constructos que se relacionan con las emociones, con las relaciones interpersonales, problemas conductuales de personas en todas las etapas evolutivas, según sea el área de su desempeño, deberían ser críticos en cuanto al pensamiento mágico. Se considera de mucha importancia el estudiar la presencia de pensamiento mágico y las actitudes hacia la ciencia en un grupo de personas de quienes se espera, por su carácter de universitarios y estudiantes de la ciencia psicológica, posean un nivel de razonamiento acorde al mismo, y, en base a los resultados, ver la necesidad de reforzar las áreas o los contenidos de las cátedras y mallas curriculares de carreras universitarias que deben estar vinculadas al método científico. Finalmente, es importante recordar que uno de los pilares de la Educación Superior es la investigación científica, lo cual aumenta la relevancia del tema que se plantea.

La relevancia radica en que, si bien se conocen antecedentes sobre la presencia de pensamiento supersticioso en población paraguaya, no se poseen datos sobre estudios dirigidos a la población universitaria, más aún en estudiantes de psicología, con relación a las variables que se propone en este estudio. Se poseen sí registros de investigaciones a nivel regional, pero sabiendo de las características socioculturales de la población de este país, se evaluó que la información la información es insuficiente.

La idea de estudiar este tema de investigación nace ante la necesidad de evidenciar el nivel de preparación científica y el pensamiento mágico en estudiantes de psicología que podría ser consecuencia de esta preparación, pudiéndose plantear la necesidad de ajustes en los diseños curriculares, la necesidad de una mayor información sobre la ciencia y su importancia, o, en su defecto, conocer de manera objetiva y a nivel general, el tipo de pensamiento presente en esta población.

Entre los antecedentes del presente estudio se encuentra la investigación realizada por Ortega, Veloso, & Hansen (2018), que tuvo por objetivo el describir la percepción y actitudes hacia la investigación científica por parte de estudiantes de grado de siete facultades de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay) en el año 2017. Los autores realizaron un análisis a partir de tres dimensiones que fueron, en primer lugar, el contexto institucional, en segundo término, la calidad de la formación y, como último, las motivaciones del estudiante.

Para el efecto adoptaron un enfoque cuantitativo, con diseño observacional, de corte transversal prospectivo y descriptivo. Del mismo modo, administraron un cuestionario a un total de 358 participantes. Entre los hallazgos más importantes, refieren la presencia de debilidades en el desarrollo de capacidades de los estudiantes para presentar proyectos en convocatorias realizadas para el efecto, además de la escasa participación en eventos de divulgación científica, y la poca utilización de artículos científicos por parte de profesores catedráticos, así como la falta de mayor énfasis en la docencia del método científico.

Un antecedente anterior, pero de igual manera actual, es el realizado por Caballero (2017) el cual indagó sobre la Percepción pública de la ciencia, tecnología e innovación en jóvenes de Asunción y cuatro ciudades del interior de Paraguay. Al respecto, refiere que existe un desconocimiento de científicos locales y sobre el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay (CONACYT), que se relacionaría con apreciar a la ciencia como una institución. Del mismo modo, el autor concluye que los estudiantes si bien mencionan poseer algún interés hacia la ciencia, manifiestan desconocer la actividad científica como tal. Finalmente, y acaso lo más importante en este reporte, es que se puede mencionar la existencia probable de la coexistencia de paradigmas científicos y no científicos, no distinguiéndose las diferencias entre ambos. A esto último se le suma que los estudiantes poseen comportamientos relacionados a la curiosidad científica, pero que esos comportamientos no demostrarían consistencia.

Considerando que la otra variable estudiada se refiere al pensamiento mágico, es importante indicar algunos antecedentes, que, si bien no se trata de investigaciones realizadas en el Paraguay, brindan cierta orientación por tratarse de muestras de estudiantes universitarios.

En ese sentido, Caldera, Amador-Beas, Reynoso & Zamora-Batancourt (2015) realizaron un estudio que tuvo por objetivo identificar los niveles de pensamiento mágico en una población de 265 estudiantes de la carrera de Psicología de una institución de educación superior del estado de Jalisco, México. Para el efecto, analizaron las diferencias en los niveles de pensamiento mágico respecto a otras variables sociodemográficas, y buscaron la relación con el avance en el programa educativo de la carrera. Para recolectar datos emplearon la Escala de Pensamiento Mágico (EPM24) desarrollada por Moral de la Rubia (2010), la cual está constituida por dos factores relacionados de 24 reactivos en escalamiento tipo Likert. Los resultados encontrados ilustran que los estudiantes de Psicología obtienen un nivel neutro-moderado en pensamiento mágico, además de encontrar diferencias significativas en la variable de sexo y una correlación baja respecto al avance en el programa de estudios.

Otro estudio parecido, y que se menciona como antecedente, es el que tuvo por objetivo el realizar una revisión sobre las creencias en lo paranormal de una muestra de 360 estudiantes de psicología pertenecientes a diversas universidades públicas y privadas de Chile. Los autores Cárdenas, Gallardo, Adaos, & Bahamondes (2013) indicaron que la psicología durante mucho tiempo ha luchado por el reconocimiento de su estatuto científico, lo que hace suponer que la misma se opone a la creencia en la magia y otras formas de superstición, teniendo un compromiso con la evidencia empírica y la razón. Los resultados reportaron que una proporción importante de los estudiantes mantiene creencias supersticiosas o tiene dudas sobre esos fenómenos. Se concluyó además que la relevancia del estudio de ese tipo de creencias es de gran importancia para la Psicología pues podría llegar a tener efectos sobre las prácticas clínicas y la calidad de las prestaciones que reciben las personas por parte de los egresados psicólogos.

Como último estudio se cita al reporte hecho por Matas Blázquez (2016), en el cual menciona el inicio de una investigación descriptiva-correlacional con diseño longitudinal de 4 años, con el fin de estudiar la coexistencia del conocimiento científico y las creencias paranormales. Al respecto, indica además que la revisión de la literatura no da como resultado la posibilidad de afirmar de forma contundente que el hecho de estudiar disciplinas científicas implique un mayor escepticismo. Los resultados de esta investigación deberían estar disponibles en el año 2019.

Cabe destacar, no obstante, que la investigación desarrollada por la Fundación Paraguay Piensa (FP y P) en el año 2014, y que aparentemente no se encuentra activa al momento de la realización de este estudio, que tuvo por objetivo estudiar la correlación entre el pensamiento mágico-religioso y variables sociales en Paraguay, reportaron que los paraguayos más escépticos sobre creencias sobrenaturales y paranormales son los ateos y personas con nivel universitario.

En síntesis, existen antecedentes que indican la percepción positiva del valor de la ciencia en población académica, pero aparentemente no existe una idea clara que esto implique que las personas no estén inclinadas a poseer pensamiento mágico, creencias paranormales o al menos un pensamiento relacionado a la pseudociencia.

MÉTODO

El diseño corresponde a una investigación cuantitativa no experimental, de tipo descriptivo y de corte transversal, ya que los datos fueron recolectados entre los meses de noviembre del 2018 y abril del 2019.

Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 173 estudiantes universitarios, que se encontraban cursando cualquier semestre de la carrera de psicología, en una institución pública y 8 universidades privadas con sede en Asunción. La edad promedio de participantes es de 23 años, con un mínimo de 19 años y un máximo de 43 años. El muestreo empleado fue el no probabilístico, del tipo intencional.

Instrumentos

Se administró la Escala del Pensamiento Mágico (EP12) cual fue elaborada y validada por Moral de la Rubia en el año 2009. El mismo evalúa la presencia del pensamiento mágico mediante 12 reactivos redactados en escala *Likert* de 7 opciones de respuesta. El autor reporta dos dimensiones, a decir: Patrón de respuesta racional y patrón de respuesta irracional.

Para ambos factores el índice de consistencia interna es de 0.792 a 0.754 respectivamente. Por otra parte, el autor indica que esta escala posee estabilidad temporal y validez concurrente en población mexicana (Moral de la Rubia, 2010). Para esta investigación se ha adaptado el ítem 2 “Hay gente realmente salada que trae mala suerte”, por el enunciado “Hay gente realmente desafortunada que trae mala suerte”, por considerarse más acorde a la población evaluada.

El segundo instrumento utilizado fue el Protocolo de Actitudes Relacionadas con la Ciencia (PAC), validada, mediante juicio a expertos y cálculo de índices de consistencia interna, en población de estudiantes universitarios colombianos, en el año 2007, por Rodríguez, Jiménez, & Caicedo-Maya. Este dispositivo evalúa las actitudes hacia la ciencia mediante 50 ítems, que están distribuidos en las categorías de: Enseñanza, Imagen, Social, Característica. Las opciones de respuesta están propuestas con 5 opciones en escala *Likert*. El índice total y las categorías indicadas muestran índices de consistencia interna que van de 0.89 y 0.70.

Procedimiento

Las escalas fueron redactadas en formato de formulario virtual, el cual fue compartido vía correo electrónico, redes sociales, aplicaciones móviles y otros medios electrónicos. Del mismo modo, en dos universidades, los test fueron administrados de manera presencial. Los datos fueron procesados mediante planillas electrónicas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se exponen empleando estadística descriptiva. Del mismo modo, se realizó una prueba de normalidad y se recurrió a la estadística inferencial para las comparaciones respectivas. Por último, se realizó un análisis de correlación empleando el coeficiente de correlación estadístico de Spearman, considerando el resultado de la prueba de normalidad.

Considerando que no se encontraron reportes de validación de los instrumentos empleados para este estudio en población universitaria paraguaya, se ha realizado inicialmente el análisis de consistencia interna, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. En ese sentido, los resultados indicaron un coeficiente alfa de 0.84 para el PAC, y coeficientes de 0.85 y 0.83 para la dimensión de respuesta racional y la dimensión de respuesta irracional, respectivamente.

La tabla 1 indica promedios de respuesta bajos en los reactivos que miden pensamiento irracional. Se infiere que los participantes presentan tendencias a responder racionalmente a lo que evalúa el instrumento, aunque no demuestran mucha seguridad. Los promedios en el ítem 6; de creencias irracionales y todos los ítems de creencias racionales, serían indicadores de posiciones neutras al respecto de los enunciados.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos de la Escala de Pensamiento Mágico*

Reactivos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
<i>Patrón de respuestas irracionales</i>				
1. Se puede predecir el futuro por el tarot o las cartas astrales.	1	7	2,18	1,580
2. Hay gente realmente desafortunada que trae mala suerte.	1	7	2,68	1,656
3. El hecho de tocar madera o tirar sal quita la mala suerte.	1	7	1,92	1,323
4. Consulto el horóscopo para saber si tendré un buen día.	1	7	1,83	1,364
6. Debe existir alguna razón sobrenatural para que algunas personas les sucedan desgracias continuamente.	1	7	3,02	1,866
7. Algunas enfermedades inexplicables para la ciencia son provocadas por entes malignos.	1	7	2,48	1,634
<i>Patrón de respuestas racionales</i>				
5. La gente pierde su tiempo acudiendo a la brujería.	1	7	3,46	2,432
8. Los horóscopos, el tarot o las cartas astrales son charlatanería.	1	7	4,76	1,698
9. Jamás iría a que me leyera el futuro con las cartas.	1	7	4,65	1,786
10. Nadie te puede dañar solamente con su pensamiento.	1	7	4,94	1,701
11. Cuando me ocurre algo extraño, jamás lo atribuyo a causas sobrenaturales.	1	7	4,62	1,950
12. Si rompo un espejo, nunca tomaría en serio que me va a traer siete años de mala suerte.	1	7	5,08	1,368

Tabla 2*Estadísticos descriptivos de la Escala Actitudes hacia la ciencia*

Categorías y subcategorías.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Número de ítems	Promedio por ítem
Enseñanza	28	65	51,9	7,2	13	4
Resultados	18	34	27,2	3,8	7	4
Ciencia Escolar	6	28	21,3	3,8	6	4
Imagen	21	45	34,9	5,0	9	4
Social	45	80	61,1	8,3	16	4
Características de la ciencia	35	60	48,3	6,3	12	4
Naturaleza	17	30	23,5	3,5	6	4
Curiosidad	9	20	16,7	2,4	4	4
Colectiva	4	10	8,1	1,3	2	4
Actitudes hacia la ciencia	173	240	193,9	17,7	50	4

Al respecto de la actitudes hacia la ciencia, los resultados que se muestran en la tabla 2, dan la noción, observando los promedios, que los estudiantes de psicología poseen actitudes positivas en cada una de las categorías y subcategorías evaluadas por el cuestionarios aplicado.

Tabla 3*Estadísticos descriptivos de Pensamiento Mágico por grupo.*

Escala	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
						Límite inferior	Límite superior
Pensamiento Mágico	Primer	24	37,79	13,102	2,674	32,26	43,32
	Segundo	21	37,00	14,873	3,246	30,23	43,77
	Tercer	59	38,68	15,395	2,004	34,67	42,69
	Cuarto	16	37,44	13,740	3,435	30,12	44,76
	Quinto	30	34,60	13,957	2,548	29,39	39,81
	Tesina	23	32,04	13,064	2,724	26,39	37,69
Respuestas racionales	Primer	24	26,50	2,207	,450	25,57	27,43
	Segundo	21	26,19	3,572	,780	24,56	27,82
	Tercer	59	25,90	2,708	,353	25,19	26,60
	Cuarto	16	26,81	2,949	,737	25,24	28,38
	Quinto	30	27,10	2,510	,458	26,16	28,04
	Tesina	23	27,04	3,637	,758	25,47	28,62
Respuestas Irracionales	Primer	24	25,63	2,651	,541	24,51	26,74
	Segundo	21	26,86	3,454	,754	25,29	28,43
	Tercer	59	25,54	2,680	,349	24,84	26,24
	Cuarto	16	26,00	2,160	,540	24,85	27,15
	Quinto	30	25,93	3,248	,593	24,72	27,15
	Tesina	23	26,70	3,913	,816	25,00	28,39

Para la elección del estadístico de comparación, se procedió primeramente a la realización de la prueba de normalidad, la cual reportó que las puntuaciones no siguen una distribución normal en lo que respecta a Pensamiento Mágico, lo cual sí ocurre con los puntajes de Actitudes hacia la ciencia. En ese sentido, se opta por estadística no paramétrica para el primer constructo y estadística paramétrica para la segunda variable.

Tabla 4*Estadísticos descriptivos para actitudes hacia la ciencia por curso*

Categorías	Curso	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
						Límite inferior	Límite superior
Actitudes hacia la ciencia (Total)	Primer	24	189,50	15,194	3,102	183,08	195,92
	Segundo	21	196,05	19,898	4,342	186,99	205,11
	Tercer	59	192,41	16,206	2,110	188,18	196,63
	Cuarto	16	195,44	16,029	4,007	186,90	203,98
	Quinto	30	194,43	18,562	3,389	187,50	201,36
	Tesina	23	198,52	21,744	4,534	189,12	207,92
Enseñanza	Primer	24	51,96	4,859	,992	49,91	54,01
	Segundo	21	51,67	7,200	1,571	48,39	54,94
	Tercer	59	51,49	6,699	,872	49,75	53,24
	Cuarto	16	54,50	4,719	1,180	51,99	57,01
	Quinto	30	52,73	5,878	1,073	50,54	54,93
	Tesina	23	52,43	5,409	1,128	50,10	54,77
Imagen	Primer	24	34,25	2,967	,606	33,00	35,50
	Segundo	21	35,38	4,738	1,034	33,22	37,54
	Tercer	59	34,76	4,014	,523	33,72	35,81
	Cuarto	16	36,00	3,830	,957	33,96	38,04
	Quinto	30	34,50	4,562	,833	32,80	36,20
	Tesina	23	36,48	5,071	1,057	34,29	38,67
Social	Primer	24	60,33	6,190	1,264	57,72	62,95
	Segundo	21	62,29	7,888	1,721	58,70	65,88
	Tercer	59	60,81	5,761	,750	59,31	62,31
	Cuarto	16	60,56	7,275	1,819	56,69	64,44
	Quinto	30	62,67	5,938	1,084	60,45	64,88
	Tesina	23	62,43	9,615	2,005	58,28	66,59
Características de la ciencia	Primer	24	46,88	5,067	1,034	44,74	49,01
	Segundo	21	49,62	5,239	1,143	47,23	52,00
	Tercer	59	48,58	5,052	,658	47,26	49,89
	Cuarto	16	48,38	3,757	,939	46,37	50,38
	Quinto	30	48,17	5,072	,926	46,27	50,06
	Tesina	23	50,13	6,100	1,272	47,49	52,77

Se observa que existen promedios diferentes entre los grupos, aunque estos no difieren en mayor medida entre sí. En la escala general del Pensamiento mágico se puede notar que los estudiantes de último año y en periodo de tesis, puntúan por debajo de los otros grupos de estudiantes. Para comparar los grupos se empleó el estadístico Kruskal-Wallis para muestras independientes, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

En tabla 4 se puede notar que los promedios de las categorías indicadas en el instrumento que mide las actitudes hacia la ciencia difieren de acuerdo con el curso.

No obstante, para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas entre sí, se realizó la prueba *Anova*, cuyos resultados se indican en la tabla 5.

Tabla 5*Comparación del Pensamiento Mágico por curso*

	Categorías	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Actitudes hacia la ciencia (Total)	Entre grupos	1230,68	5	246,14	,78	,57
	Dentro de grupos	52708,23	167	315,62		
	Total	53938,91	172			
Enseñanza	Entre grupos	131,43	5	26,29	,71	,61
	Dentro de grupos	6161,89	167	36,90		
	Total	6293,32	172			
Imagen	Entre grupos	92,93	5	18,59	1,04	,39
	Dentro de grupos	2975,37	167	17,82		
	Total	3068,30	172			
Social	Entre grupos	147,79	5	29,56	,62	,68
	Dentro de grupos	7900,82	167	47,31		
	Total	8048,61	172			
Características de la ciencia	Entre grupos	153,53	5	30,71	1,17	,33
	Dentro de grupos	4396,51	167	26,33		
	Total	4550,03	172			

Se puede notar que las diferencias no son significativas (*sig.* < 0.05), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 6*Relación entre Pensamiento Mágico y Actitudes hacia la ciencia*

Categorías	Estadísticos	Pensamiento Mágico
Actitudes hacia la ciencia (Total)	Coefficiente de correlación	-,374**
	Sig. (unilateral)	,000
Enseñanza	Coefficiente de correlación	-,301**
	Sig. (unilateral)	,000
Imagen	Coefficiente de correlación	-,323**
	Sig. (unilateral)	,000
Social	Coefficiente de correlación	-,200**
	Sig. (unilateral)	,004
Características de la ciencia	Coefficiente de correlación	-,380**
	Sig. (unilateral)	,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (1 cola). * . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (1 cola).

En la tabla 6 se puede observar que existe relación significativa negativa entre las categorías de las Actitudes hacia la ciencia y el Pensamiento mágico, con lo cual se aprueba la hipótesis de relación planteada inicialmente.

CONCLUSION

En primer lugar, se pudo ver que los estudiantes universitarios de psicología aparentemente poseen escaso pensamiento mágico, es decir, es probable que el razonamiento empleado por ellos no se basa preferentemente en creencias erróneas, o en la influencia de agentes sobrenaturales para explicar fenómenos que se pueden explicar de manera objetiva. Esto muy bien podría deberse a su formación universitaria, ya que el contenido desarrollado implica el estudio de filosofía, epistemología, estadística, metodología de la investigación y teorías científicas al respecto del campo de la psicología, y que cumplen con la lógica del razonamiento científico, es decir, se basan en evidencias y comprobaciones realizadas mediante el método propio de la ciencia. Por otra parte, no puede dejar de mencionarse que, en la formación media, anterior al ingreso a la vida universitaria, se desarrollan contenidos y proyectos que poseen lógica científica, lo cual también puede haber influido, de alguna manera, en estos estudiantes para el desarrollo de un tipo de razonamiento alejado de las explicaciones pseudocientíficas.

No obstante, el resultado reportado en el ítem cuyo enunciado consiste en “Debe existir alguna razón sobrenatural para que algunas personas les sucedan desgracias continuamente”, en el cual aparentemente existe una posición neutral, podría deberse a qué existen fenómenos cuya explicación aún no se ha conocido.

Del mismo modo, lo que refiere a patrones de respuesta racional, si bien indican promedios relativamente altos, se resalta que no existe mucha seguridad en las respuestas, o que aún poseen dudas al respecto de estas creencias. Esto va de la mano a lo indicado por Cárdenas, et al. (2013), que menciona que los estudiantes chilenos de psicología, referían posiciones neutras al respecto de algunos reactivos del test que mide creencias paranormales. Así también, lo anterior va de la mano con la confirmación de que los mismos poseen, en general, actitudes positivas hacia la ciencia, como pudo verse en los resultados. De esto se infiere que los mismos poseen pensamientos propios de un estudiante formado en ciencia general, y que se espera puedan ser manifestados en su práctica profesional futura.

Al respecto de las diferencias considerando el nivel que se encontraban cursando al momento de la toma de datos, se pudo notar que no existen diferencias entre en cuanto al pensamiento mágico en estudiantes de psicología según el curso, lo cual indicaría que indistintamente a su periodo de formación, el bajo nivel de pensamiento mágico es similar en todos estos grupos de alumnos.

Ocorre lo propio al respecto de las actitudes hacia la ciencia, en donde tampoco existen diferencias estadísticamente significativas. Esto podría reforzar la idea de que la formación escolar previa podría haber sentado las bases para la aceptación positiva del pensamiento científico y sus aportes en la vida del ser humano, desde la tecnología misma hasta la cura de enfermedades y mejoramiento de la calidad de vida. Esto se corresponde con lo mencionado por Caballero (2017), en el sentido de que existe un escenario apropiado para generar mayor compromiso por parte de los estudiantes hacia actividades científicas o enfocar el contenido de su carrera considerando la lógica de la investigación.

Finalmente, se pudo constatar que sí existe relación significativa negativa entre el Pensamiento Mágico y las actitudes hacia la ciencia, es decir, los estudiantes universitarios de psicología que demuestran mayor actitud positiva hacia lo que implica el pensamiento científico no manifiestan poseer pensamiento mágico, lo cual es consistente ya que se espera que las personas con mayor formación en ciencias, y en la lógica del pensamiento científico, tengan reservas hacia lo que implican ideas, creencias, pensamientos que no cumplen los requisitos de la ciencia en general.

No obstante a estos resultados, y al carácter Anónimo de la participación, es lícito pensar que la deseabilidad social de los estudiantes de psicología, que al estar cursando una disciplina que desde el inicio de la carrera hace hincapié en contenidos históricos y actuales que dan énfasis al carácter científico de la Psicología, podría haber influido en las respuestas en sentido positivo de los sujetos, más aun teniendo en cuenta que se han utilizado autorreportes, tanto para el pensamiento mágico, como para las actitudes hacia la ciencia. En ese sentido, faltaría realizar otros estudios destinados a asociar los constructos aquí estudiados, con un instrumento que mida el pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

Sería necesario un mayor énfasis en contenidos y lógica de razonamiento científico, de tal manera a que los pensamientos mágicos sean inexistentes, o al menos en nivel mínimos en esta población, considerando que los mismos se harán cargo de problemas de la conducta humana que requieren abordajes científicos y basados en evidencia, de tal manera a asegurar el tratamiento ético de las problemáticas propias de esta profesión.

Se recomienda realizar estudios similares con estudiantes de psicología que cursen estudios en otras ciudades del Paraguay, de tal manera a contrastar estos resultados con los propios, ya que es posible que, si bien el contenido programático sea similar, que existan diferencias tanto en la formación secundaria como en la universitaria misma.

REFERENCIAS

- Caballero, C. J., & Spinzi, C. V. (2017). Percepción de la Ciencia en Estudiantes Paraguayos: Análisis del atractivo de la profesión científica. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 8 (4).
- Cabot, Esperanza Asencio. (2014). Una aproximación a la concepción de ciencia en la contemporaneidad desde la perspectiva de la educación científica. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20(3), 549-560. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300003>
- Caldera, J., Amador, G., Reynoso, U. y Zamora, B. (2015). Pensamiento mágico en estudiantes de psicología. Un estudio descriptivo y correlacional. *Revista Educación y Desarrollo*, 35, 29-36: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Caldera.pdf
- Cárdenas Castro, J. M., Gallardo Cuadra, I., Adaos, R., & Bahamondes, J. (2016). Creencias paranormales en una muestra de estudiantes de psicología de universidades chilenas. *Salud & Sociedad*, 4(1), 10-23: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00001>
- Escalante Gómez, Eduardo, Repetto, Ana María, & Mattinello, Gabriela. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit*, 18(1), 15-26: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000100003&lng=es&tlng=es.
- Matas Blázquez, H. (2016). Un estudio de las creencias paranormales de los estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). *El escéptico*: https://www.escepticos.es/repositorio/elesceptico/articulos_pdf/ee_44/ee_44_un_estudio_de_las_creencias_paranormales_de_los_estudiantes_de_la_universidad_de_las_islas_baleares_uib.pdf
- Moral de la Rubia, J. (2010). Escala de Pensamiento Mágico (EPM). Estructura Factorial, Consistencia Interna y Validez de Contenido. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 41-57. ISSN: 0185-1594: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29213133004>
- Ortega Carrasco, R. J., Veloso Toledo, R. D., & Hansen, O. S. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *ACADEMO*, 5(2), 101-109: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>

- Pelcastre, L., Gómez, A., & Zabala, G. (2015). Actitudes hacia la ciencia de estudiantes de educación preuniversitaria del centro de México. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias Universidad de Cádiz. APAC-Eureka. ISSN: 1697-011X:<http://hdl.handle.net/10498/17603>
- Rodríguez, W., Jiménez, R., & Caicedo-Maya, C. (2007). Protocolo de actitudes relacionadas con la ciencia. Adaptación para Colombia. Psicología. Avances de la disciplina., 85-100. ISSN: 1900-2386: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224996001>

“Entrenamiento en Relajación Creativa Grupal: Estrategia eficiente de reducción del estrés”

“Creative Relaxation Training in Groups: An Efficient Stress Reduction Strategy”

Investigadora Titular: Ana Isabel López Melendro [1]

Investigadores Auxiliares: Cristina Sánchez Martínez [1], Eduardo J. Pedrero Pérez [2]

[1] Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela, Madrid Salud, Madrid, España.

[2] Unidad Técnica de Formación e Investigación, Departamento de Evaluación y Calidad, Madrid Salud, Madrid, España.

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

Recibido: 16/Marzo/2019

Acceptado: 15/Junio//2020

Resumen

El estrés es un problema frecuente en las sociedades desarrolladas, que se relaciona con malestar psicológico y problemas de salud general. El Entrenamiento en Relajación Creativa puede ser una estrategia útil y eficiente capaz de incrementar el autocontrol frente a situaciones estresantes. Se estudió una muestra de 128 sujetos con edad entre 18-90 años, que realizaron un taller de relajación creativa. Se diseñaron instrumentos sencillos para la evaluación de proceso y resultados, validados sobre una muestra de $n = 377$, mostrando adecuadas propiedades psicométricas. Los participantes mostraron reducción de síntomas de estrés, ansiedad y depresión, con un tamaño del efecto entre moderado y alto ($0.37 < d < 1.14$), y un alto grado de satisfacción con el proceso (7.1/10). Los beneficios fueron superiores para las mujeres, independientemente de la edad. Los resultados sugieren que el Entrenamiento en Relajación Creativa puede ser una técnica breve, eficiente, accesible para todas las personas y todas las edades.

Palabras clave: relajación creativa, estrés, terapia grupal, ansiedad, depresión.

¹Correspondencia remitir a: Eduardo J. Pedrero Pérez pedreropej@madrid.es

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

Abstract

Stress is a common problem in developed societies, related to psychological distress and general health problems. Creative Relaxation Training can be a useful and efficient strategy to increase self-control in stressful situations. We studied a sample of 128 subjects, aged 18-90 years, who participated in a creative relaxation course. Simple instruments were designed for the evaluation of process and results, validated on a sample of $n=377$, showing good psychometric properties. Participants showed a reduction of stress, anxiety and depression symptoms, with an effect size between moderate and high ($0.37 < d < 1.14$), and a high degree of satisfaction with the process (7.1/10). Benefits were superior for women, regardless of age. The results suggest that Creative Relaxation Training can be a short, efficient, accessible technique for all people and all ages.

Keywords: creative relaxation, stress, group therapy, anxiety, depression.

El estrés se define como la percepción del individuo de que carece de los recursos necesarios para afrontar las demandas del ambiente en el que vive (Lazarus, 1993). Se relaciona con graves consecuencias de salud mental, pero también orgánica (Staufenbiel et al., 2013). La ansiedad y la depresión, consecuencia directa del estrés, son problemas de importancia creciente en las sociedades avanzadas, y su prevalencia es cada vez mayor (WHO, 2015), generando no sólo un enorme sufrimiento en quienes las padecen y su entorno, sino también provocando grandes costes en tratamientos no siempre eficaces (Chisholm et al., 2016). El entorno de crisis económica e incertidumbre agrava esos efectos y sitúa a muchas personas en escenarios de indefensión (Mucci et al., 2016). Por ello, se hace necesario diseñar intervenciones tempranas que permitan a los individuos incrementar su arsenal de recursos (estrategias, acciones, métodos de afrontamiento) y controlar el malestar en fases tempranas del problema.

Se dispone de un buen número de técnicas que han demostrado efectividad en el manejo del estrés (Payne, 2005). Entre ellas, las intervenciones psicoterapéuticas grupales mediante el entrenamiento y la práctica de técnicas de relajación se han mostrado eficaces y útiles en diversos contextos y con diversas poblaciones, pudiendo aplicarse a grandes grupos de personas en un tiempo reducido (Varo et al., 2006; Yusuf et al., 2019).

El principio que rige estas intervenciones grupales es el de empoderar a la persona en la detección de fuentes de estrés y de reacciones psicológicas y físicas, para mejorar su gestión (Hanser, 2016). Mediante la práctica habitual, autónoma y preventiva de los ejercicios de relajación se favorece la aparición de la “respuesta de relajación” capaz de reequilibrar el sistema nervioso y proporcionar estados de bienestar, calma y tranquilidad que facilitan el afrontamiento de situaciones estresantes de la vida cotidiana y de otras asociadas a una mayor conflictividad mental y emocional. Existe evidencia científica de que la utilización de las técnicas de relajación física y mental operan como un hábito saludable, promoviendo la salud y el bienestar, previniendo enfermedades y facilitando el proceso psicoterapéutico de las personas con trastornos mentales ya establecidos (Kim y Kim, 2018). Su utilización y eficacia se ha comprobado en pacientes con dolor crónico, enfermedades autoinmunes, cáncer, trastornos de ansiedad, menores con diagnóstico de TDH y profesionales que desarrollan sus funciones en situaciones de especial riesgo, entre otros (Patel y Krishnamurthy, 2019; Stahl et al., 2015).

Aunque son otras las estrategias terapéuticas más conocidas y estudiadas, como la relajación progresiva de Jacobson, el entrenamiento autógeno de Schultz o la relajación condicionada de Paul (Manzoni et al., 2008; Patel y Krishnamurthy, 2019; Stetter y Kupper, 2002), en los últimos años han cobrado interés las denominadas Terapias de Tercera Generación (Pérez Álvarez, 2006), que tienen como característica la de ser particularmente sensibles al contexto y a las funciones del evento psicológico, y no tanto a su forma; de este modo tienden a enfatizar el papel de las estrategias de cambio contextuales y experienciales más directas y didácticas, procurando alentar el desarrollo de repertorios más amplios, flexibles y efectivos, intentando facilitar la comprensión del problema, el empoderamiento y la acción directa del propio sujeto (Pérez Álvarez, 2006; Barraca Mairal, 2006; Khoury et al., 2006).

El Entrenamiento en Relajación Creativa, se puede encuadrar en esta última categoría. Se trata de una técnica compuesta de una serie de ejercicios escalonados, que enseña a conseguir un estado de relajación, física y mental, favoreciendo el uso de la imaginación en beneficio propio (Herrero Lozano, 1987, 2009).

Su marco teórico se sitúa en las teorías interaccionales del estrés, según las cuales el estrés es la consecuencia de una evaluación de la propia incapacidad para hacer frente a las amenazas y la generación de imágenes negativas sobre el sí mismo y sus probabilidades de éxito (Folkman y Moskowitz, 2004). La focalización en los músculos, controlando el exceso de tensión, y el complemento de la orientación cognitiva a escenarios positivos permite un incremento del control central y una eliminación de la tensión. Sus aportaciones principales son su carácter integral, incluyendo elementos psíquicos y físicos o psicosomáticos, su metodología activa, la generación de mecanismos de acción internos, la inducción no imperativa y su carácter no-teórico sino eminentemente práctico (Herrero Lozano, 1987). Para su aprendizaje no se requieren altas capacidades cognitivas ni exige una inversión sustancial de recursos. A pesar de ser una estrategia que cuenta con muchos años de experiencia, solo se ha encontrado un estudio que explore su efectividad en la reducción de la ansiedad (Herrero Lozano et al., 1985). En este estudio se aplicó un programa de relajación creativa a un grupo de 86 personas y se midieron los niveles de ansiedad pre y postratamiento mediante el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Los resultados mostraron una reducción significativa en los niveles de ansiedad-estado, tanto en hombres como en mujeres. La reducción fue tanto más significativa cuantos mayores eran los niveles de ansiedad previos al tratamiento.

Un problema adicional es la accesibilidad y costes del uso de las terapias psicológicas: la utilización de psicoterapias no está al alcance de las capas más desfavorecidas, que son, a su vez, las más vulnerables al establecimiento del estrés psicosocial (de Oliver, Hernández, Ortega, Medrano y Navarro, 2018). Sólo en los últimos años se ha aceptado la necesidad de proporcionar este tipo de terapias desde Atención Primaria desde una imperiosa necesidad de atender al malestar propio de nuestra sociedad actual (González-Blanch et al., 2018; Torales et al., 2017). Entre las modalidades terapéuticas más adecuadas a este enfoque generalista se encuentran las terapias breves administradas en contextos grupales (Gálvez-Lara et al., 2018). El Entrenamiento en Relajación Creativa encaja fielmente en estas modalidades breves, en contextos grupales, de corte generalista y bajos costes de implementación.

El objetivo del presente trabajo es conocer los efectos de la aplicación de un programa de relajación creativa en cuanto a la reducción de los síntomas de malestar en una muestra de sujetos de población general y profesionales en contacto con personas en situación de vulnerabilidad.

Método

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por 377 sujetos (44 hombres y 333 mujeres) que cumplimentaron el Cuestionario de Autopercepción de Malestar e iniciaron las sesiones de relajación. Los usuarios acudían al centro por diversos motivos: sujetos que acudían directamente al Centro de Municipal Salud ($n= 242$), personas remitidas por diversos recursos sociales de la zona ($n= 84$), o profesionales que desarrollaban su trabajo en dispositivos con alto potencial estresante (urgencias sociales, recursos penitenciarios o atención sociosanitaria a personas en exclusión social; $n= 51$). Esta muestra se utilizó para el estudio psicométrico del Cuestionario de Autopercepción de Malestar.

La muestra experimental estuvo compuesta por 128 sujetos que cumplimentaron los cuestionarios en la fase pretratamiento y a su finalización. Se trababa de 17 hombres y 111 mujeres. Los descriptivos de ambas muestras se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Descriptivos de la muestra inicial y de la que completa la intervención

	Muestra inicial			Muestra que completa estudio		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Procedencia						
Población general	326	37	289	108	13	95
Profesionales	51	7	44	20	4	16
Total	377	44	333	128	17	111
Edad						
Media	58.1	61.9	57.7	57.8	56.4	58
D.t.	16.1	14.3	16.3	14.7	14.2	14.8
Rango	18 - 90	29 - 85	18 - 90	20 - 87	29 - 81	20 - 87

Instrumentos

Se construyeron dos cuestionarios *ad hoc* para valorar malestar y satisfacción con el tratamiento (ver Anexos I y II).

El Cuestionario de Autopercepción de Malestar constaba de seis ítems que interrogaban, mediante escalas analógicas entre 0 y 10 puntos, sobre niveles actuales de ansiedad (ítem 1), tristeza y/o apatía (ítem 2), enfado (ítem 3), síntomas de estrés (ítem 4), habilidad para relajarse (ítem 5) y conocimiento de técnicas de relajación (ítem 6).

El Cuestionario de Evaluación y Satisfacción constaba de 16 ítems, que se respondían en una escala tipo Likert de 4 opciones (nada, algo, bastante y mucho), que interrogaban sobre la utilidad percibida del método, la capacidad adquirida para autorrelajarse, la facilidad del método y los beneficios percibidos. Además, incluía dos escalas analógicas (0-10) en las que se exploraba el cumplimiento de las expectativas previas y la satisfacción experimentada durante el tratamiento. Finalmente se incluían dos preguntas de respuesta abierta para la exposición de beneficios y sugerencias. Puesto que se trata de cuestionarios elaborados *ad hoc*, se realizó un estudio psicométrico previo al análisis de los resultados para garantizar su fiabilidad y encontrar evidencias de validez.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en el Centro Municipal de Salud Comunitaria (CMSc) de Arganzuela, del Ayuntamiento de Madrid. Es un centro abierto a la población del distrito, las personas pueden acudir por iniciativa propia o derivados desde otros recursos sociales de la zona. Se atiende también a colectivos profesionales que trabajan en el distrito con población vulnerable (personas en riesgo social, deterioro cognitivo, situación de emergencia, etc.) y que son conocedores de la existencia del Taller a través de las actividades de difusión de la Cartera de Servicios del CMS. No se estableció ningún criterio de inclusión para favorecer el acceso de todos los que lo demandaran. Como criterio de exclusión se estableció la existencia de una psicopatología aguda y grave que dificultara el aprovechamiento de la actividad para el propio sujeto o para el resto de los participantes. Los grupos se constituyeron por orden de inscripción, considerándose prioritarias las personas que presentaran una sintomatología incipiente de estrés en la consulta de psicología del propio centro.

La estrategia se enseña en seis sesiones de dos horas de duración, con una frecuencia semanal, en grupos de hasta 30 personas (capacidad máxima de la sala disponible). Se instruye en las bases teóricas del método y la dinámica es fundamentalmente práctica con entrenamiento de ejercicios que se practicarán entre sesiones en el ambiente natural. Las tres primeras sesiones persiguen el aprendizaje de unos ejercicios para alcanzar una relajación física completa a través de la modulación de la actividad muscular, cardiocirculatoria, vísceras abdominales y respiración. Las tres sesiones posteriores se centran en la generación de herramientas imaginativas (el espejo, el paisaje interno y la morada interna) que pretenden poner la capacidad creativa de cada individuo al servicio de la mejora de la salud integral. En la Figura 1 se detalla el contenido de cada sesión.

Figura 1

Sinopsis del contenido de cada sesión

SESIÓN 1 Concepto de Relajación Creativa. Inicio de la Relajación Física. Relajación musculatura esquelética. Posición sentado y tumbado. Aprendizaje y entrenamiento del ejercicio. Atención a brazos y piernas. Sensaciones de blando, peso, flotar y ausencia. Retroceso. Concepto de miedo y ansiedad. SESIÓN 2 Relajación del sistema circulatorio. Sensaciones de calor, aumento de volumen, hormigueo, latidos. Relajación de las vísceras del vientre. Beneficios de la Relajación. Salud Psicosomática. SESIÓN 3 Ejercicio respiratorio. Observación respetuosa del ritmo respiratorio. Estoy-Tranquilo al compás de la inspiración y espiración. Inicio de la parte Creativa. Trabajo con la imaginación. Diseño del Espejo y trabajo con la autoimagen.	SESIÓN 4 Ejercitar la imaginación de forma voluntaria, consciente y constructiva. Diseño del Paisaje y utilización del agua y el sol. Eliminar molestias, renovar la energía. Relajación Abreviada: de pie y sentados con ojos abiertos. Relajación en movimiento. SESIÓN 5 Diseño de la Morada. Efecto Placebo. Diseño y utilidad de la pantalla. Nuestros buenos deseos hacia los demás. Problemas de relación. SESIÓN 6 Presentación del libro. Evaluación.
---	---

En la primera sesión se administró el Cuestionario de Autopercepción de Malestar, repitiéndose en la última sesión, en la que también se administra el Cuestionario de Evaluación y Satisfacción.

La asistencia y participación en el taller son gratuitas y voluntarias, de modo que muchas personas pueden faltar a alguna de las sesiones por incompatibilidad con tareas cotidianas o por cualquier otra eventualidad. En tal caso, son invitados a participar en una nueva edición del grupo para completar el aprendizaje. Por ello, en el presente trabajo se utilizó la muestra inicial para el estudio psicométrico de los instrumentos, mientras que para el estudio de resultados se utilizó sólo a la muestra de sujetos que completaron todas las sesiones y los dos puntos de evaluación.

Análisis de datos

Para el estudio psicométrico de los instrumentos se aplicó un análisis factorial exploratorio. En primer lugar, se estudió el ajuste de los datos a una distribución normal multivariada, mediante el estadístico de Mardia. Una vez asegurada ésta, se realizó un análisis paralelo optimizado para retener el número de factores más adecuado. Se efectuó una rotación oblicua Oblimin directo. Se estudió la consistencia interna de los factores encontrados mediante el alfa de Cronbach, y se aplicaron estimadores de simplicidad y estudio de los residuos. Para la comparación de los efectos del tratamiento se aplicó una prueba t para muestras relacionadas y se utilizó la d de Cohen como estimador del tamaño del efecto, siguiendo las instrucciones del autor para la interpretación de los resultados: $d = 0.20$ tamaño del efecto pequeño, $d = 0.50$ tamaño del efecto moderado y $d = 0.80$ tamaño del efecto grande.

Resultados

En primer lugar, se estudiaron las características psicométricas de la Escala de Autopercepción de Malestar. Para ello se utilizaron 330 cuestionarios cumplimentados en la fase pretratamiento, de los cuales 9 tenían datos perdidos (preguntas sin responder). En la Tabla 2 se muestran los descriptivos de cada ítem. Los ítems se distribuían de acuerdo a la normalidad multivariada, según el criterio de Mardia ($p = .41$).

Tabla 2*Descriptivos de los ítems de la Escala de Autopercepción de Malestar*

Ítem	Media	Intervalo de confianza 95%	Varianza	Asimetría	Curtosis
1	6	(5.54 - 6.32)	7.39	-0.58	-0.41
2	5	(4.84 - 5.63)	7.70	-0.13	-0.93
3	5	(4.32 - 5.15)	8.44	0.01	-1.03
4	6	(5.54 - 6.42)	9.55	-0.51	-0.84
5	4	(3.20 - 3.96)	7.12	0.35	-0.76
6	2	(2.06 - 2.88)	8.05	1.01	-0.12

Se estudió la correlación entre los ítems de cara a realizar un análisis factorial exploratorio, resultando adecuados los valores encontrados (Bartlett = 391.9; $g.l. = 15$; $p < .0001$; KMO = 0.69). Se realizó un análisis paralelo optimizado, que dio como resultado la existencia de dos factores independientes: el primero agrupaba a los cuatro primeros ítems (Autovalor $Av = 1.64$; varianza total explicada $Vte = 0.36$) y el segundo a los dos últimos ($Av = 1.45$; $Vte = 0.24$). Ambos factores en su conjunto explicaban el 93.9% de la varianza común (54% y 40%. respectivamente). Se efectuó una rotación según el método Oblimin Directo, mostrándose en la Tabla 3 las cargas factoriales obtenidas.

Tabla 3*Cargas factoriales de los ítems de la Escala de Autopercepción de Malestar*

Nº		FACTOR 1	FACTOR 2
1	¿Qué nivel de ansiedad crees que tienes en este momento de tu vida?	.75	-.01
2	¿Qué nivel de tristeza y/o falta de motivación tienes en este momento de tu vida?	.66	-.02
3	¿Cuánto dirías que es tu nivel de enfado últimamente?	.55	.09
4	En los últimos meses, ¿has tenido problemas de salud relacionados con la tensión o el estrés. (dolores, alteraciones digestivas, contracturas musculares, etc.)	.55	-.02
5	¿Cuánta habilidad tienes para relajarte en esta última etapa?	-.04	.48
6	¿Conoces alguna técnica de relajación?	.04	.99

El primer factor era, en realidad, el que reflejaba la Autoevaluación del Grado de Malestar de los sujetos, en tanto que el segundo factor agrupaba a los ítems que evaluaban Recursos Disponibles. La fiabilidad estimada para cada factor fue de .78 y .70, respectivamente. Ambos factores resultaron ser ortogonales (correlación entre ambos factores $r = -.08$). Esta solución bifactorial alcanzó excelentes valores de simplicidad (Bentler = .99; percentil 100; Loading simplicity index = .86, percentil 99) y generó pocos residuos según el criterio de Kelley (RMSR encontrado = .017; RMSR esperado = .056).

En cuanto al cuestionario de satisfacción, los ítems que se respondían en una escala tipo Likert de 4 opciones configuraron una escala unifactorial, según el análisis paralelo optimizado (Autovalor = 6.10; varianza total explicada 47.9%; cargas factoriales entre .44 y .82), con una adecuada consistencia interna ($\alpha = .89$). A continuación, se compararon las puntuaciones de los 128 sujetos que cumplieron el cuestionario antes y después de la intervención. Mediante una prueba t para muestras relacionadas, se obtuvieron los valores que se observan en la Tabla 4.

Tabla 4

Diferencia de medias entre las puntuaciones pre y post-intervención en los ítems de la Escala de Autopercepción de Malestar

Ítem	Pretratamiento		Postratamiento		Correlación	t (.95; 127)	Sig.	d
	Media	D.T.	Media	D.T.				
1	5.85	2.95	3.98	2.32	0.49	7.78	$p < .001$	0.70
2	5.27	2.94	4.02	2.62	0.55	5.32	$p < .001$	0.45
3	4.73	2.96	3.38	2.49	0.46	5.39	$p < .001$	0.49
4	5.92	3.28	4.75	3.07	0.65	4.95	$p < .001$	0.37
Total malestar	21.78	9.41	16.13	8.35	0.61	8.09	$p < .001$	0.64
5	3.73	2.75	6.51	2.08	0.23	-10.35	$p < .001$	1.14
6	3.09	3.15	4.59	3.11	0.56	-5.75	$p < .001$	0.48
Total recursos	6.82	5.06	11.09	4.00	0.50	-10.47	$p < .001$	0.93

NOTA: d = estadístico de Cohen para la estimación del tamaño del efecto de las diferencias.

Mientras las mujeres mostraron cambios significativos en todos los ítems y en cada uno de los factores, los varones no mostraron diferencias significativas en el ítem 2 (Wilcoxon $Z = 1.43$; $p = .16$), aunque sí en todos los demás y en la puntuación global de ambos factores ($p < .05$; $d = 0.02$).

Se agrupó a los participantes según su edad (20-30, 31-45, 46-60, 61-70 y >70) y se comprobó que no aparecían diferencias en las ganancias observadas ni en el Grado de Malestar ($F(5) = 1.13$; $p = .35$), ni en Recursos Disponibles ($F(5) = 0.48$; $p = .79$).

En cuanto a la evaluación realizada por los participantes, los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Evaluación de los participantes sobre el programa de Entrenamiento en Relajación Creativa una vez completado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%			
Utilidad	0	2.3	47.4	50.3
Aprendizaje	2.9	19.4	46.9	30.9
Facilidad				
Identificación señales físicas	1.1	21.1	61.7	16
Imagen del espejo	2.9	32	49.7	15.4
Paisaje interno	1.7	12.6	53.7	32
Morada interna	1.7	24	49.7	24.6
Pantalla	1.7	32	49.7	16.6
Beneficios				
Manejo tensiones	1.7	33.1	59.4	5.7
Relación consigo mismo	2.9	22.9	62.3	12
Mejora de la salud	1.7	24	60.6	13.7
Disfrute	1.1	30.9	58.3	9.7
Utilidad imagen espejo	4	36.6	46.3	13.1
Utilidad paisaje interno	2.9	20.6	54.9	21.7
Utilidad morada interna	3.4	28.6	49.7	18.3
Utilidad pantalla	1.7	33.7	50.3	14.3
Sensación de control	2.9	38.3	47.4	11.4

Se observa a un 67.7% que se mostraron satisfechos o muy satisfechos con las características de la intervención. Cuando se sumaron las puntuaciones de los 14 ítems de la escala, se obtuvo una puntuación media de 39.7 (d.t. = 6.4) que, sobre un máximo de 56 puntos, suponía, en una escala de 0 a 10, una puntuación de 7.1 (d.t. = 1.1).

Las dos escalas analógicas obtuvieron las siguientes puntuaciones: satisfacción de expectativas Med= 8.0 (d.t.= 1.5) y satisfacción con el profesorado Med= 9.2 (d.t.= 1.0). Los tres indicadores de satisfacción mostraron correlaciones significativas entre sí ($0.43 < r < 0.59$; $p < 0.001$).

La correlación de estos indicadores con las ganancias atribuidas al tratamiento sólo resultó significativa en la reducción de síntomas de malestar ($r = 0.21$; $p < .05$). No se apreciaron diferencias significativas en la satisfacción debidas a la edad ($F_5 = 2.22$; $p = .06$).

Discusión

En las páginas precedentes se ha presentado una experiencia de aplicación del Entrenamiento en Relajación Creativa en un contexto grupal comunitario. Para el estudio de resultados se utilizaron cuestionarios simples que estuvieran al alcance de cualquier participante, teniendo en cuenta los bajos niveles formativos de los participantes. Puesto que estos instrumentos de medida eran novedosos se estudiaron sus propiedades psicométricas mediante los métodos más apropiados a la naturaleza de los ítems y su formulación como escalas analógicas (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). Puesto que los cuestionarios presentaron propiedades psicométricas adecuadas (consistencia interna y validez estructural) se procedió a su análisis estadístico.

Los datos obtenidos en este estudio apoyan la efectividad del método en la reducción de síntomas emocionales negativos. Esta reducción aparece con un tamaño del efecto grande en la reducción de la ansiedad y entre moderado y grande en el resto de síntomas. La satisfacción con el procedimiento es muy elevada en dos de cada tres participantes.

No se observaron diferencias significativas atribuibles a la edad, de modo que los beneficios alcanzaron por igual a todos los rangos de edad: la muestra del estudio estuvo compuesta en su mayor parte por personas con una edad entre 55 y 60 años, aunque algunos participantes alcanzaban edades muy superiores (más de 80 años) y otros eran mucho más jóvenes (entre 20 y 30 años). Tampoco aparecieron diferencias entre ambos sexos, salvo en un ítem, si bien la magnitud del efecto de estas diferencias resultó despreciable.

El coste de aplicación de este método es mínimo. Simplemente requiere de una sala amplia y de la participación de dos profesionales, pudiendo atender simultáneamente a más de 30 personas, tantas como permita el espacio disponible. No requiere de instrumentación o inversión en recursos adicionales. La duración total es de 12 horas, abarcando 6 semanas.

Una de las características más destacables de esta estrategia, a diferencia de otras similares (Watanabe et al., 2006), es que no es simplemente de un método de relajación, sino que se trata de un entrenamiento, de modo que la persona puede seguirlo utilizando una vez terminado el periodo de aprendizaje. En último término, se trata de empoderar a las personas, haciéndoles dominar un método que puede utilizarse en cualquier circunstancia de la vida diaria, más allá de su mera asistencia a un centro o la dependencia de un profesional que les dirija.

Los participantes son, en su mayor parte, vecinos del distrito, sin especial cualificación o nivel cultural que el método no requiere. Se trata de personas, en su mayor parte mujeres dedicadas al trabajo doméstico, o bien jubilados, con bajos ingresos o pensiones de jubilación, que padecen diversos síntomas de malestar psicológico que no podrían abordar acudiendo a consultas psicológicas (Esteban y Peña et al., 2020). Probablemente la única posibilidad de manejar su malestar sería recibiendo psicofármacos en atención primaria (Verdú et al., 2017), lo que difícilmente resolvería sus problemas. La existencia de Centros Municipales de Salud en todos los distritos de Madrid permite llegar a gran parte de la población. Por otra parte, este método podría ser de gran utilidad en atención primaria, dado que cuentan con trabajadores sociales y la reciente incorporación de psicólogos en sus equipos de trabajo.

Los métodos de psicoterapia breve han mostrado su importante utilidad en contextos comunitarios (Smith et al., 2007) y de Atención Primaria (Gálvez-Lara et al., 2018). Los métodos más utilizados implican intervenciones complejas, basadas generalmente en terapia cognitivo-conductual aplicada en contextos grupales (Antón-Menárguez et al., 2019). Sin embargo, las notables exigencias cognitivas de estas intervenciones y su necesaria aplicación en grupos pequeños suponen un obstáculo para muchos usuarios. La disponibilidad de terapias como el Entrenamiento en Relajación Creativa podría suponer un primer nivel de cribado, un mayor alcance poblacional y una reducción significativa de la carga asistencial de los médicos, así como una importante reducción del uso de fármacos (Alonso-García de Vinuesa et al., 2014; Santos Cansado et al., 2018).

El presente estudio tiene importantes limitaciones. En primer lugar, no se han utilizado instrumentos psicométricos ya validados, sino que se han creado instrumentos muy simples para que fueran de fácil cumplimentación por todos los participantes. Otros instrumentos, por ejemplo, las escalas de ansiedad y depresión de Beck, son instrumentos bien conocidos, con propiedades psicométricas bien contrastadas, pero que podrían haber sido de difícil cumplimentación por una gran parte de los participantes. Se ha tratado de resolver este problema realizando un estudio de fiabilidad y validez estructural, que han resultado satisfactorias. Otro problema es la pérdida de sujetos, quedando finalmente sólo un tercio de los que efectuaron la evaluación inicial. Dado que la asistencia es voluntaria, muchas personas dejaron de acudir, ya fuera porque no les complacía el método o porque otras obligaciones se lo impedían. También muchos participantes acudieron al tratamiento, aunque faltaron a alguna de las sesiones, quedando excluidos del estudio, que sólo se ha aplicado a quienes completaron todas las sesiones del método. Muchas de estas personas acudieron a la siguiente edición y completaron su entrenamiento, aunque tal circunstancia no se ha contemplado en este estudio. Los resultados del presente estudio no permiten su generalización y se requieren futuros estudios con un mayor grado de control de variables para estudiar su aplicabilidad en diferentes contextos y dispositivos terapéuticos. Finalmente, sería necesario conocer la persistencia de los beneficios más allá del tiempo de entrenamiento.

En conclusión, el Entrenamiento en Relajación Creativa ha mostrado ser una estrategia breve, de mínimo coste, accesible para todas las personas y todas las edades, eficaz para la reducción de síntomas de malestar psicológico, aplicable a grandes grupos simultáneamente y capaz de empoderar a las personas para la autogestión y el manejo de los conflictos cotidianos. Se sugiere su aplicación en centros públicos con objeto de capacitar a las personas sin excesivos recursos económicos y mejorar su calidad de vida sin requerir importantes inversiones.

Agradecimientos: A Eugenio Herrero Lozano por el diseño de la Técnica. Al Equipo del Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela en Madrid por su apoyo incondicional. A Julio Herrero Lozano y Raquel Martín Pozas por enseñarnos Relajación Creativa. A Ana María López Martín por ayudarnos con los datos. A la Unidad Técnica de Formación e Investigación de Madrid Salud por su apoyo metodológico.

Referencias

- Alonso-García de Vinuesa, S., González-Haba, G., Muñoz Godoy, E., Rubio Núñez, P.L., Gallardo Becerra, A. y Santander Barrero, C. (2014). Impulsando herramientas no farmacológicas. Puesta en marcha de un programa de psicoterapia para el buen uso de psicofármacos. *Libro de Comunicaciones del XIX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Farmacéuticos de Atención Primaria* (L5-29). SEFAP.
- Antón-Menárguez, V., Jareño, B., Lara-Espejo, I., Redondo-Jiménez, M. y García-Marín, P.V. G. (2019). Eficacia de la intervención psicológica grupal en atención primaria. *Semergen: Revista Española de Medicina de Familia*, 45, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2018.05.005>
- Barraca Mairal, J. (2006). Las terapias conductuales de tercera generación: ¿parientes políticos o hermanos carnales? *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5, 145-157.
- Chisholm, D., Sweeny, K., Sheehan, P., Rasmussen, B., Smit, F., Cuijpers, P. y Saxena, S. (2016). Scaling-up treatment of depression and anxiety: a global return on investment analysis. *Lancet Psychiatry*, 3, 415-424. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30024-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30024-4)

- De Oliver, J.S.P., Hernández, M.E.M., Ortega, G.A., Medrano, L.A., y Navarro, R.M. (2018). Depresión, discapacidad y sus costes. Propuestas de mejora de asistencia en Atención Primaria. *Informació Psicològica*, 115, 54-65. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2018.115.6>
- Esteban y Peña, M.M., Fernández Velasco, E., Jiménez García, R., Hernández Barrera, V. y Fernández del Pozo, I. (2020). Salud e incidencia y diferencias en vulnerabilidad territorial de la ciudad de Madrid. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 7 de abril, e202004020.
- Folkman, S. y Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Gálvez-Lara, M.G., Corpas, J., Moreno, E., Venceslá, J.F., García-Torres, F. y Moriana, J.A.M. (2018). Aproximación a un modelo de intervención psicológica en atención primaria basado en la terapia breve. *Informació Psicològica*, 115, 25-38. <http://dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2018.115.10>
- González-Blanch, C., Umaran-Alfageme, O., Cordero-Andrés, P., Muñoz-Navarro, R., Ruiz-Rodríguez, P., Medrano, L.A., Ruiz-Torres, M., Dongil-Collado, E., Cano-Vindel, A. y Grupo de Investigación PsicAP. (2018). Tratamiento psicológico de los trastornos emocionales en Atención Primaria: el manual de tratamiento transdiagnóstico del estudio PsicAP. *Ansiedad y Estrés*, 24, 1-52. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.005>
- Hanser, S. B. (2016). Integration: Medicine, Health, and Empowerment. In S. B. Hanser, *Integrative Health through Music Therapy* (pp. 23-34). Palgrave Macmillan.
- Herrero Lozano, E. (1987). *Entrenamiento en Relajación Creativa*. Madrid: Barath.
- Herrero Lozano, E. (2009). *Entrenamiento en Relajación Creativa* (14ª ed.). Herederos de Eugenio Herrero Lozano.
- Herrero Lozano, E., Martín, R. y Álvarez-Ude Cotera, F. (1985). Evaluación de los efectos ansiolíticos del entrenamiento en relajación. *Revista de Psicoterapia y Psicosomática*, 10, 7.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.A., Paquin, K. y Hofmann, S.G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33, 763-771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>

- Kim, H.S. y Kim, E.J. (2018). Effects of relaxation therapy on anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32, 278-284. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2017.11.015>
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38, 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Manzoni, G.M., Pagnini, F., Castelnuovo, G. y Molinari, E. (2008). Relaxation training for anxiety: A ten-years systematic review with meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 8, 41. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-41>
- Mucci, N., Giorgi, G., Roncaioli, M., Perez, J. F. y Arcangeli, G. (2016). The correlation between stress and economic crisis: a systematic review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 983-993. <https://doi.org/10.2147/NDT.S98525>
- Patel, M. N. y Krishnamurthy, D. (2019). Effectiveness of autogenic relaxation on depression level. A literature review. *International Journal of Psychiatric Nursing*, 5, 17-21. <https://doi.org/10.5958/2395-180X.2019.00022.7>
- Payne, R.A. (2005). *Técnicas de relajación. Guía práctica*. Paidotribo.
- Pérez Álvarez, M. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5, 159-172.
- Santos Cansado, J.A., Gallardo Becerra, A., Reviriego Rolo, R., Muñoz Godoy, E. y Bermejo Rivero, M.J. (2018). Programa para el buen uso de psicofármacos. Grupos de terapia para mejorar la ansiedad, el estado de ánimo y el insomnio. En María Jesús de Castro Oller, M. J., Gómez Esteban, R. y De La Hoz Martínez, Á. (eds.), *La psicoterapia de grupo en los servicios de salud mental*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Smith, C., Hancock, H., Blake-Mortimer, J. y Eckert, K. (2007). A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. *Complementary Therapies in Medicine*, 15, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2006.05.001>
- Stahl, J.E., Dossett, M.L., LaJoie, A.S., Denninger, J.W., Mehta, D.H., Goldman, R., Fricchione, G. L. y Benson, H. (2015). Relaxation response and resiliency training and its effect on healthcare resource utilization. *PloS One*, 10, e0140212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140212>

- Staufenbiel, S.M., Penninx, B.W., Spijker, A.T., Elzinga, B.M. y van Rossum, E.F. (2013). Hair cortisol, stress exposure, and mental health in humans: A systematic review. *Psychoneuroendocrinology*, 38, 1220-1235.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.11.015>
- Stetter, F. y Kupper, S. (2002). Autogenic training: A meta-analysis of clinical outcome studies. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 27, 45-98.
<https://doi.org/10.1023/A:1014576505223>
- Torales, J., Barrios, I. y Calero, S. (2017). ¿Es posible un abordaje psicoterapéutico en atención primaria de salud? *Medwave*, 17, e7056.
<https://doi.org/10.5867/medwave.2017.08.7056>
- Varo, M.B., Fernández, M.O., Cobos, F.M., Gutiérrez, P.V. y Aragón, R.B. (2006). Intervención grupal en los trastornos de ansiedad en Atención Primaria: técnicas de relajación y cognitivo-conductuales. *SEMERGEN-Medicina de Familia*, 32, 205-210.
[https://doi.org/10.1016/S1138-3593\(06\)73258-0](https://doi.org/10.1016/S1138-3593(06)73258-0)
- Verdú, E.S., Caldentey, C.V., del Río, F.M. y Fraile, J.S. (2017). Criterios de utilización de los medicamentos para tratar la ansiedad aguda y crónica. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 24, 91-99.
<https://doi.org/10.1016/j.fmc.2016.08.005>
- Watanabe, E., Fukuda, S., Hara, H. y Maeda, Y. (2006). Differences in relaxation by means of guided imagery in a healthy community sample. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 12, 60-66.
- WHO. (2015). *Mental Health Atlas 2014*. World Health Organization.
- Yusufov, M., Nicolero-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A. y Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26, 132-145.
<https://doi.org/10.1037/str0000099>

ANEXO I

ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN

Con las siguientes preguntas queremos hacernos una idea de cuál es tu situación actual en relación al tema de este curso. Puedes contestar con la confianza de que todos tus datos son absolutamente confidenciales y que solo los maneja el profesor responsable del curso.

Ninguna

Máxima

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1. ¿Qué nivel de ansiedad crees que tienes en este momento de tu vida?
2. ¿Qué nivel de tristeza y/o falta de motivación tienes en este momento de tu vida?
3. ¿Cuánto dirías que es tu nivel de enfado últimamente?
4. En los últimos meses, ¿has tenido problemas de salud relacionados con la tensión o el estrés? (dolores, alteraciones digestivas, contracturas musculares,...)
5. ¿Cuánta habilidad tienes para relajarte en esta última etapa?
6. ¿Conoces alguna técnica de relajación?

Ninguna

Muchas

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ANEXO II

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN GRUPO DE ENTRENAMIENTO EN RELAJACIÓN CREATIVA

En relación al *entrenamiento en Relajación Creativa*:

1. En general, la técnica me ha parecido...
 - Nada útil
 - Poco útil
 - Bastante útil
 - Muy útil
2. En comparación con antes de hacer el curso, considero que ahora...
 - Me sé relajar **igual** que siempre
 - Me relajo **algo mejor** que antes
 - Me relajo **bastante mejor** que antes
 - Me relajo **mucho mejor** que antes
3. En cuanto al grado de facilidad para dar los distintos pasos en la técnica:

PASOS	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Identificación de sensaciones físicas (peso, ausencia, calor, etc.)				
Identificación de la imagen del espejo				
Identificación del paisaje interno				
Identificación de la morada interna				
Identificación de la pantalla y sus contenidos				

En relación a *todo el trabajo en general*:

NADA

TOTALMENTE

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1. Hasta qué punto consideras que el grupo ha satisfecho tus expectativas iniciales
2. Hasta qué punto estás satisfecho/a con la claridad de las exposiciones del profesor y el clima creado durante el curso
3. En cuanto a beneficios generales que has observado con el trabajo del grupo

Beneficio	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Incremento en mis capacidades para el manejo de tensiones cotidianas.				
Mejora de la relación conmigo y con mi cuerpo				
Mayor conciencia de mis posibilidades personales para mejorar mi salud				
Incremento en mi capacidad para disfrutar del presente				
Conseguir utilidad a la imagen del espejo				
Conseguir utilidad al paisaje interno				
Conseguir utilidad a la morada interna				
Conseguir utilidad a la pantalla				
Aumento de la sensación de control ante emociones negativas				

“Habilidades Sociales y Uso de las TIC en Adolescentes de Colegios de Luque”

“Social skills and levels of use of information and communications technologies in teenagers from high schools in Luque”

Autora: Paula Maidana¹, **Tutora:** Norma Coppari²

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: 7/Enero/2020

Aceptado: 14/Junio/2020

Resumen

Se ha observado una relación directa entre las habilidades sociales y la adicción a internet o redes sociales. El presente estudio tiene como objetivo establecer la relación entre habilidades sociales y el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en 78 adolescentes de 14 a 17 años, de un colegio de Luque seleccionado aleatoriamente. Se realizó un estudio cuantitativo, de corte transversal y se utilizó un diseño descriptivo-correlacional. Los resultados indican una relación directa y débil entre habilidades sociales y el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en general. Una relación directa y moderada se halló entre las habilidades sociales y la dimensión de uso “Educativa”. Finalmente, se encontraron diferencias significativas entre sexos en las dimensiones de uso “Información/Comunicación” y “Educativo”. Es evidente que la influencia de las TIC y el nuevo modo de interactuar de los jóvenes requiere otras evidencias por estudiar en el futuro.

Palabras clave: adolescentes, habilidades sociales, TIC.

Abstract

A direct relationship between social skills and addiction to the internet or social networks has been observed. This study focuses on establishing the relationship between social skills and levels of use of Information and Communications Technologies in 78 teenagers of 14 to 17 years old, from a random selected high school from Luque. A quantitative, cross-sectional study and a descriptive-correlational design was used.

¹Correspondencia remitir a: paumaida92@gmail.com Lic. Paula Maidana

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 evidence a direct and weak relationship between social skills and the levels of use of Information and Communications Technologies in general. A direct and moderate relationship was found between social skill and the “educational” use dimension. Finally, significant differences among gender in the “Information and Communication” and “Educational” dimensions has been demonstrated. It is evident that the influence of ICTs and the new way of interacting of young people requires other evidences to study in the future.

Keywords: Social skills, ICTs, teenagers.

Caballo (2007) propone la siguiente definición de Habilidades Sociales basada en una revisión de literatura, “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. (p. 6)

Hasta el momento no existe un acuerdo explícito en cuanto a la definición de las habilidades sociales, aunque generalmente es aceptado que las mismas consisten en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas. La falta de acuerdo se debe a que las habilidades sociales están relacionadas estrechamente al contexto cultural y la situación específica. (Caballo, 2007)

En el contexto cultural, son las normas sociales las que establecen qué conductas serán consideradas socialmente habilidosas y en qué situaciones para cada rol sexual. (Ovejero, 1990) Al crecer, los niños van adoptando de manera gradual patrones de conducta que se consideran adecuados y deseables para cada sexo, denominados roles de género. Estos patrones se adquieren a través del proceso de socialización que comienza en la familia y se va consolidando por la influencia de los pares y los medios de comunicación. (Monjas, 2000) Anteriormente, los roles para ambos sexos se encontraban establecidos de manera precisa, fenómeno que ya no se encuentra presente en la sociedad actual. (Ovejero, 1990)

Las habilidades sociales han sido objeto de una gran cantidad de estudios. Se ha observado que las relaciones sociales positivas son fuentes de autoestima y bienestar personal, y que la conducta social contribuye de manera significativa a la competencia personal de un individuo. (Bonilla y Hernández, 2012; Caballo, 2007; García, 2010; Garaigordobil, 2006; Gil Rodríguez, 2012; Betina y Contini, 2011; Zavala et al., 2008).

A nivel nacional, se encontró que adolescentes de colegios públicos y privados de Asunción presentan habilidades sociales correspondientes a un nivel general medio. No se hallaron diferencias significativas entre sexos. (Allegreti & Motta, 2010; Angulo y Zanotti-Cavazzoni, 2015; Maidana, 2008; Martínez, 2004)

Con relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se las considera como “un conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética”. (Rosario, 2006, p. 2).

Las TIC han cambiado al mundo en el que las personas viven debido a su carácter cotidiano. Y lo seguirán cambiando mientras surjan nuevas aplicaciones, servicios e infraestructuras. Vivimos en una denominada “Sociedad de la Información” a causa del rápido desarrollo e integración de la informática, de los medios de comunicación y las telecomunicaciones. Las TIC están transformando el mundo laboral, político, social, personal, tiempo de ocio, etc. (Román, Almansa, y Cruz, 2016; Salanova y Nadal, 2003)

Las mujeres usan con mayor frecuencia las TIC para redes sociales y conversaciones en línea, lo que corresponde a la categoría información – comunicación. Además, las utilizan con mayor frecuencia que los varones para actividades académicas (Berrios & Buxarrais, 2005; Coppari, 2014; Coppari et al., 2017).

Por su parte, los varones utilizan las TIC con mayor frecuencia para videojuegos, descarga de músicas y vídeos, lo que corresponde a la categoría lúdico – ocio (Berríos y Buxarraís, 2005; Coppari 2014; Rosen et al., 2013; Fernández-Villa et al., 2015). En cuanto a los videojuegos específicamente, ha aumentado la demanda de tratamiento psicológico para adolescentes por adicción a éstos (Matalí-Costa et al., 2014).

Al mismo tiempo, se ha encontrado que el uso inadecuado de las TIC se asocia con un patrón de conciencia alterado, trastornos del sueño, irritabilidad, depresión, ansiedad y escaso rendimiento escolar. (Peukert et al., 2010; Rodríguez et al., 2012; Sánchez, 1998). Así también, se ha observado una relación entre el abuso de redes sociales y depresión, TDAH, insomnio, problemas psicosociales, disminución del rendimiento académico, repitencia y abandono escolar (Arab & Díaz, 2015).

En cuanto a ambas variables, la adolescencia mantiene una estrecha relación con las TIC debido a que se han convertido en una poderosa herramienta que les facilita información, comunicación, potencia el desarrollo de habilidades y genera nuevas formas de construcción del conocimiento. La adolescencia de hoy practica nuevas formas de construir una cultura digital (Berríos & Buxarraís, 2005; Vidales y Sádaba, 2017).

En Sudamérica, el 73% de los niños entre 6 y 9 años y el 67% de los adolescentes entre 10 y 18 años pasan largas horas con los videojuegos (Fundación Telefónica de España citada en Coppari et al., 2017).

Asimismo, en Paraguay se ha encontrado que a partir de los 12 años se presenta un cambio en el patrón de acceso a las TIC e Internet. El 74% de los adolescentes pasa a tener un celular propio y el 78% accede a Internet frecuentemente. En lo referente a los tipos de uso, en la dimensión social el 68% de los adolescentes usa redes sociales con frecuencia (Whatsapp 77% y Facebook 62%). En cuanto al entretenimiento y ocio, el 68% descargan o escuchan música y el 44% juega videojuegos con frecuencia. Con relación al uso educativo, el 75% realiza sus tareas con ayuda de las TIC algunas o muchas veces. (Galeano et al., 2016)

En otras investigaciones realizadas a nivel nacional, Coppari et al. (2011) encontraron que a mayor conocimiento y uso de las TIC existe mayor preferencia por la comunicación virtual a las interacciones sociales “cara a cara” en adolescentes, registrándose un riesgo de pérdida de las habilidades sociales directas. Además, se encontró en jóvenes una relación entre el uso de las TIC y comportamientos de tecnoestrés, así como también con indicadores de depresión (Coppari et al., 2013; Cosp, Ortiz y Coppari, 2014; Coppari et al., 2017).

Acerca de la relación entre ambas variables en adolescentes y jóvenes, se ha observado una relación directa entre el uso o abuso de internet y las habilidades sociales. Así como una relación inversa entre adicción a internet y nivel de habilidades sociales. (Bonilla y Hernández, 2012; Galindo & Reyes, 2015; García del Castillo et al., 2008; Leal y González, 2008).

Sobre la base de estos antecedentes que no son exhaustivos, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Existe relación entre el nivel de las habilidades sociales y el nivel de uso de las TIC en adolescentes de 14 a 17 años de colegios de Luque?

Método

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio a través del cual se seleccionó un colegio de la ciudad de Luque. Para determinar el tamaño de la muestra se llevó a cabo una prueba piloto con 37 participantes de las mismas características que la muestra, que dio como resultado una correlación de $r = 0,326$. Este resultado, en correspondencia con una potencia estadística del 80% y un nivel de confianza de 95%, proporcionó un tamaño de muestra de 71 individuos.

La muestra ($n=78$) estuvo compuesta por adolescentes paraguayos, de ambos sexos (33 mujeres y 45 varones), de 14 a 17 años ($M = 15,71$ $DE = 1,11$), del 9° grado al 3° curso de la Educación Media de un colegio de la ciudad de Luque.

En la descripción de la muestra (Tabla 1) se presenta una leve mayoría varones (57,7%). El mayor porcentaje de los adolescentes cuentan con 17 años (32,1%). Y la mayoría pertenece al 3° curso de la Educación Media (34,6%).

Tabla 1

<i>Características sociodemográficas de la muestra</i>		
	<i>F</i>	<i>%</i>
Mujeres	33	42,3
Sexo		
Varones	45	57,7
14	15	19,2
Edad 15	18	23,1
16	20	25,6
17	25	32,1
9° grado	18	23,1
Esc. 1° E. M.	18	23,1
2° E. M.	15	19,2
3° E. M.	27	34,6

Nota. E.M.: Educación Media

Instrumentos

Cuestionario Matson de Habilidades Sociales para Jóvenes (MESSY)

El MESSY fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Existen dos versiones; una de autoinforme y otra de escala de valoración para el profesor. La versión de autoinforme consta de cuatro escalas, siendo éstas: Agresividad/Conducta antisocial, Habilidades Sociales/Asertividad, Engreimiento/Arrogancia, Soledad/Ansiedad social. Y comprende 62 conductas sociales. Los estudiantes deben indicar el grado en que cada enunciado les describe en su relación con los demás, mediante una escala Likert de cinco puntos, desde *nada* (1) a *mucho* (5). (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002).

El cálculo de la puntuación total del MESSY (indicativa de inadecuación social) supone, en primer lugar, substraer la suma del segundo factor de 140 con el fin de obtener una puntuación de habilidad social/asertividad. La diferencia entre (140 – [puntuación en Habilidades Sociales/Asertividad]) es, entonces, añadida a la suma de los factores negativos 1, 3, y 4. Así, a mayor puntuación, menor nivel de habilidades sociales/asertividad, es decir, mayor inadecuación social. (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002).

Cuestionario Uso de las TIC's

Es un cuestionario de administración, tanto individual como colectiva, que puede ser aplicable tanto a adolescentes como a adultos, de ambos sexos. Evalúa los tipos y niveles de usos de las tecnologías, a partir de 23 ítems distribuidos en forma diferencial en tres sub-escalas: ocio - lúdico, comunicación - información y educación (Coppari, et al., 2011).

Todas estas escalas se presentan con respuestas de selección múltiple en formato tipo Likert. Los puntajes de cada escala y el puntaje total se calculan mediante la adición de los puntos obtenidos en cada ítem. En todos los casos, los puntajes asignados por respuesta son: Nunca= 1, Poco= 2, Frecuente= 3, Siempre= 4. El cuestionario obtuvo un puntaje de 0,81 en el cálculo del Alpha de Cronbach para el análisis de confiabilidad (Coppari, et al., 2013).

Diseño

Para la presente investigación se utilizó un diseño transversal descriptivo-correlacional, con un enfoque de corte cuantitativo, no experimental.

Con el objetivo de correlacionar las habilidades sociales y el nivel de uso de las TIC, se administraron los instrumentos Cuestionario Matson de Habilidades Sociales para Jóvenes (MESSY) y Cuestionario Uso de las TIC's a los adolescentes en el colegio, con previo permiso de la directora y los padres de los mismos.

Una vez realizada la recolección de datos, fueron tabulados en el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22, el cual sirvió de plataforma para la utilización de las herramientas estadísticas descriptivas, comparativas y correlacionales.

Con la finalidad de lograr el objetivo general de la investigación, inicialmente, se evaluó si las variables de la muestra presentaban una distribución normal a través de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para muestras iguales o mayores a 50. De acuerdo a los resultados, se procedió a utilizar el Coeficiente de Correlación de Pearson para establecer la relación entre las habilidades sociales y el nivel de uso de las TIC. Para el logro de los objetivos específicos planteados, se procedió a evaluar en primer lugar si los datos presentaban una distribución normal a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov o Shapiro – Wilk según la cantidad de participantes en cada categoría. De acuerdo a los resultados obtenidos, se efectuó el análisis correspondiente a cada caso.

Resultados

Se procedió a identificar y describir el nivel de habilidades sociales general, según sexo y edad (Tabla 2). La media general de los puntajes en habilidades sociales de los adolescentes es de 106, 56 ($DE=17,02$). El promedio de las mujeres es 110,30 ($DE=15,37$) y el de los varones es de 103,82 ($DE=17,81$).

En cuanto a las edades, los que presentan un mayor nivel de habilidades sociales son los adolescentes de 15 años con una media de 109,78 ($DE=14,78$). En segundo lugar, se encuentran los adolescentes de 16 años con una media de 109,50 ($DE=15,08$). Seguidos por los adolescentes de 17 años con una media de 104,4 ($DE=17,04$). Por último, se encuentran los adolescentes de 14 años con una media de 103 ($DE=21,71$).

Tabla 2*Medias y desviaciones estándar de habilidades sociales general, según sexo y edad*

	P. Mínimo	P. Máximo	Media	DE
General	42	135	106,56	17,028
Mujeres	81	132	110,30	15,375
Varones	42	135	103,82	17,814
14 años	42	132	103,0	21,719
15 años	81	135	109,78	14,787
16 años	78	130	109,50	15,087
17 años	74	131	104,4	17,045

Nota. P.= Puntaje DE= Desviación estándar.

Debido a que existen antecedentes en cuanto a diferencias entre las medias de habilidades sociales según sexo a nivel local, se procedió a realizar la mencionada comparación con las medias de la muestra.

La comparación de medias entre sexos fue realizada a través de la prueba T de Student (Tabla 3). El resultado indica que no hay diferencias significativas en habilidades sociales entre mujeres y varones.

Tabla 3*Prueba T de Student para medias en habilidades sociales según sexo*

Prueba de Levene		Prueba t de Student			
<i>F</i>	<i>P</i>	Diferencia de medias	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>P</i>
,016	,899	6,481	1,68	76	,097

Se procedió a la identificación y descripción del nivel de uso de las TIC general, según sexo y edad (Tabla 4). La media general del uso de las TIC por parte de los adolescentes es de 56,65 (*de*=8,94). El promedio de las mujeres es de 60,88 (*de*=8,96). El de los varones de 53,56 (*de*=7,65).

En cuanto a las edades, los que presentan una mayor media de nivel de uso 58,6 ($de=8,04$) son los adolescentes de 15 años. En segundo lugar se encuentran los adolescentes de 17 años, con una media de 57,92 ($de=8,36$). Seguidos por los adolescentes de 14 años, con una media de 55,27 ($de=11,24$). Por último se encuentran los adolescentes de 16 años, con una media de 54,85 ($de=8,76$).

Tabla 4

<i>Medias de uso de las TIC general, según sexo y edad</i>				
	P. Mínimo	P. Máximo	Media	De
General	35	76	56,65	8,94
Mujeres	42	76	60,88	8,96
Varones	35	74	53,56	7,65
14 años	39	76	55,27	11,24
15 años	43	75	58,6	8,04
16 años	35	71	54,85	8,76
17 años	46	76	57,92	8,36

Nota. P.= Puntaje de = Desviación estándar.

Se encontraron antecedentes sobre la dimensión en la que los jóvenes utilizan en mayor y menor medida las TIC según el sexo, por lo cual se realizó dicho análisis en la presente muestra. Para hallar en qué dimensión los adolescentes hacen un mayor uso de las TIC se utilizó la operación regla de tres simple, a través de la cual se calculó el porcentaje de uso de acuerdo a la cantidad de reactivos de cada dimensión y la media de uso en la misma. No se realizó una comparación entre las medias a través de una prueba T de Student o U de Mann Whitney debido a que cada dimensión contiene un número diferente de reactivos.

El mayor uso de las TIC (Tabla 5), por parte de las mujeres y los varones se encuentra en la dimensión de Comunicación e información (mensajería instantánea, redes sociales). El menor uso de las TIC por parte de las mujeres corresponde a la dimensión Lúdico-ocio (juegos, descarga de música o vídeos), el menor uso de las TIC por parte de los varones corresponde a la dimensión Educativa (búsqueda de información académica).

Tabla 5*Medias y porcentajes de uso de las sub-escalas del Cuestionario Uso de las TIC*

	Lúdico-ocio	Comunicación información	e Educativo
Media	23,33	18,30	19,24
Mujeres			
Porcentaje	63,8%	75%	67,8%
Media	22,04	15,87	15,64
Varones			
Porcentaje	61,1%	62,5%	53,5%

Debido a que existen antecedentes en cuanto a una diferencia entre las medias de dimensiones de uso de las TIC según el sexo, se procedió a realizar dicha comparación con los datos de la presente muestra. Para lo cual, en primer lugar, se aplicó una prueba de normalidad a dichas variables.

A través de la prueba T de Student (Tabla 6), se encontraron diferencias significativas entre sexos en las dimensiones Información y comunicación y Educativa. Siendo las mujeres quienes más utilizan las TIC tanto en redes sociales y mensajería instantánea, como para actividades académicas.

Tabla 6*Prueba T de Student para medias en Información y Comunicación y Educativo según sexo*

	Prueba de Levene		Prueba t de Student		
	<i>F</i>	<i>P</i>	Diferencia de medias	<i>T</i>	<i>Gl p</i>
Información y Comunicación	1,244	,272	2,436	3,397	76 ,001*
Educativa	1,245	,268	3,598	3,670	76 ,000*

Nota. * $p < 0,05$

Los resultados de la prueba U de Mann Whitney (Tabla 7), indican que no existen diferencias significativas entre sexos en la dimensión Lúdico-ocio.

Tabla 7*Prueba U de Mann Whitney para comparación entre medias en Lúdico-ocio según sexo*

	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	P
Mujeres	33	42,91	1416,00	630,000	,253
Varones	45	37,00	1665,00		

Establecimiento de la Relación entre el Nivel de Uso de las TIC y el Nivel de Habilidades Sociales

A través del Coeficiente de Correlación de Pearson (Tabla 8), se encontró una relación positiva y débil de $r=3,72$ entre las variables habilidades sociales y nivel de uso de las TIC, a un nivel de significación de 0,01.

Tabla 8*Correlación entre habilidades sociales y nivel de uso de las TIC*

Nivel de uso de las TIC		
Habilidades sociales	rs^1	,372**
	p	0,01

Nota. ** $p < 0,01$ rs^1 = Coeficiente de correlación de Pearson

Debido a que el tipo de uso que los adolescentes le dan a las TIC puede incidir en la relación que presenta el uso general de éstas con las habilidades sociales, se analizó la correlación entre dichas variables.

Se encontró (Tabla 9), una relación positiva y moderada en habilidades sociales y el uso educativo de las TIC ($r=,452$), a un nivel de significación del 0,01. No se encontraron relaciones entre habilidades sociales y las sub-escalas Lúdico-ocio ($r=-,004$) e Información y comunicación ($r=,157$) del Cuestionario Uso de las TIC's.

Tabla 9*Correlación entre habilidades sociales y sub-escalas del Cuestionario Uso de las TIC*

		Lúdico- ocio ¹	Información- comunicación ¹	Educativo ²
HHSS	R	-,004	,157	,452**
	sig.	,974	,354	,000

Nota. **p<0,01 ¹Coeficiente de correlación de Pearson ² rho de Spearman

Discusión

Con relación a la primera variable, los resultados encontrados indican que no hay diferencias significativas en el nivel de habilidades sociales según el sexo, en adolescentes de 14 a 17 años de colegios de Luque.

Esto coincide con los resultados encontrados por Alegretti y Motta (2010), Angulo y Zanotti Cavazzoni (2015) y Avalos y Cabrera (2013), quienes tampoco hallaron diferencias significativas entre sexos en adolescentes de Asunción. Y es contrario a los encontrados por Martínez (2004) y Martínez y Valiente (2008), quienes observaron que los varones presentaban un nivel de habilidades sociales levemente superior al de las mujeres. Las contradicciones encontradas podrían deberse a los instrumentos utilizados para la evaluación de las habilidades sociales, los que estarían compuestos por diferentes escalas o factores, y por ende presentar una variación en la medida de dicha variable. También podría deberse a un factor cultural, como fue expuesto anteriormente, las habilidades sociales se rigen por las normas impuestas por la cultura. (Ovejero, 1990) Paraguay posee una sociedad machista en la que la sumisión es una característica reforzada en mujeres, fenómeno que también se presenta en otros países latinoamericanos. Entre las dimensiones conductuales de las habilidades sociales se encuentran defender los propios derechos, expresión de desacuerdo y molestia justificada, las cuales no son compatibles con una conducta de sumisión esperada en las mujeres (Caballo, 2007). Estas evidencias, sin pretensión causal, podrían explicar porque los varones presentaban puntajes mayores en habilidades sociales en los últimos antecedentes citados.

En cuanto a la segunda variable, los resultados indican que el mayor uso que le dan los adolescentes (ambos sexos) a las TIC, se encuentra en la dimensión de Información y comunicación (mensajería instantánea, redes sociales). El menor uso de las TIC por parte de las mujeres corresponde a la dimensión Lúdico-ocio (juegos, descarga de música o vídeos) y el menor uso por parte de los varones corresponde a la dimensión Educativa (búsqueda de información académica).

Estos resultados coinciden parcialmente con los de anteriores investigaciones. Berríos y Buxarraís (2005) también encontraron que el mayor uso que hacían las mujeres de las TIC correspondía a la dimensión Información y comunicación. Sin embargo, al contrario de los resultados del presente estudio, Rosen et al. (2013) encontraron que los varones destinaban mayor cantidad de tiempo usando las TIC para actividades lúdicas. Debe considerarse que la diferencia en los varones en el presente estudio, entre las dimensiones de uso Información y comunicación y Lúdico-ocio, es apenas del uno por ciento. Los resultados presentados deben ser tomados con precaución debido a que no se pudo realizar un análisis más estadístico más complejo por la falta de correspondencia en el número de ítems de cada dimensión.

Los adolescentes acceden a las redes sociales por la necesidad de pertenencia, afiliación, información e identidad (Arab y Díaz, 2014). La Royal Society for Public Health (2017) encontró que el 91% de los jóvenes entre 16 y 24 años, utilizan Internet para acceder a redes sociales, y que este uso está relacionado al aumento de las tasas de depresión, ansiedad y sueño insatisfactorio. Pero también han encontrado aspectos positivos relacionados al uso de las redes sociales; mejora el acceso a las experiencias de salud de otras personas y a la información de expertos de la salud, y que aquellos que las utilizan reportan sentirse más apoyados emocionalmente a través de sus contactos.

También se encontró que las mujeres utilizan más las TIC para acceder a redes sociales y mensajería instantánea, como para actividades académicas. Investigaciones antecedentes también hallaron que las mujeres utilizan en mayor medida las TIC para fines académicos (Acosta, Britos y Cáceres, 2011; Coppari et. al., 2013; Cosp, Ortiz y Coppari, 2014).

Además, Cosp et. al. (2014) encontraron que las mujeres utilizan las TIC más que los hombres en la dimensión Información y comunicación. Sin embargo, Coppari et. al. (2013) no encontró diferencias entre sexos en dicha dimensión.

No se encontraron diferencias entre sexos en la dimensión Lúdico-ocio. Esto es contradictorio a los resultados encontrados anteriormente, en los cuales los varones hacían un mayor uso de las TIC para juegos, reproducción de películas y músicas (Coppari et al., 2013; Cosp, Ortiz y Coppari, 2014; Fernández-Villa et al., 2015). En una encuesta a adolescentes de cuatro departamentos del país, se encontró que en cuanto al entretenimiento y ocio el 68% descargan o escuchan música con frecuencia y el 44% juega videojuegos con frecuencia. Y el 77% cuenta con un celular propio. (Galeano et al., 2016).

Coppari (2014) halló una relación positiva y moderada entre el uso de las TIC en la dimensión Lúdico-ocio y los comportamientos de tecnoestrés en adolescentes. En cuanto a los videojuegos específicamente, ha aumentado la demanda de tratamiento psicológico por problemas con éstos en adolescentes (Matalí-Costa et al., 2014). La OMS (2018), en su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 11) ha añadido la adicción a los videojuegos como un trastorno mental, en la sección relativa a los trastornos de adicción.

En cuanto al objetivo de la investigación, el resultado indica que a mayores habilidades sociales se incrementa levemente el nivel de uso de las TIC en adolescentes de 14 a 17 años en colegios de Luque.

Este resultado es contrario a la hipótesis de investigación planteada en el presente estudio. Y a los encontrados en los antecedentes (Galindo y Reyes, 2015; García del Castillo et al., 2008; Bonilla y Hernández, 2012; Leal y González, 2008; Domínguez e Ibáñez, 2016; Medina, 2016). Los primeros cuatro encontraron relaciones inversas entre abuso o adicción a internet o a redes sociales y nivel de habilidades sociales, es decir, a mayor uso de Internet presentaban un menor nivel de habilidades.

Sin embargo, Medina (2016) no halló relaciones entre dichas variables. Estas contradicciones pueden deberse a que en las anteriores investigaciones se estudiaba la variable adicción, a diferencia del presente estudio. La adicción a las TIC no se corresponde de forma equivalente a un alto nivel de uso de las mismas, porque la primera implica tolerancia y dependencia (Young citado en Estallos, 2001).

Un dato importante a tener en cuenta es que no se puede considerar como equivalentes la interacción cara a cara y la interacción online. Esto fue propuesto por Caplan (2003), al postular las siguientes hipótesis como componentes de su teoría (basada en investigaciones): los individuos que sufren de dificultades psicosociales (depresión, soledad) presentan mayores percepciones negativas acerca de su competencia social en relación con los que no presentan estas dificultades; estos individuos desarrollan cierta preferencia por la interacción social online como una alternativa a la comunicación cara a cara, porque la perciben como menos amenazante y se perciben a ellos mismos como más eficaces cuando interactúan con otros de manera online; la preferencia por las interacciones sociales online pueden conducir a un uso excesivo y compulsivo de la comunicación mediada por ordenador, lo cual empeora sus dificultades y genera problemas en la casa, en la escuela y el trabajo.

Por su parte, Vidales y Sádaba (2017) y Nadal, Sádaba y Bingué (citado en Berríos y Buxarraís, 2005), encontraron que los adolescentes que poseen una relación estrecha con sus pares y mayor capacidad para conciliar sus actividades dentro y fuera de la red, presentan una tendencia mayor a utilizar las TIC para interactuar con otros o que éstas tienen una influencia positiva como medio de comunicación. Valkenburg (2009) plantea que la comunicación y la apertura personal online pueden estimular la conexión social de los adolescentes, y por ende, su bienestar. Pero este efecto positivo de Internet se sostiene sólo cuando los adolescentes hablan a través de las TIC predominantemente con amigos que conocen personalmente a través de mensajería instantánea.

En la presente investigación se ha encontrado también que los adolescentes que hacen un mayor uso educativo de las TIC presentan un mayor nivel de habilidades sociales. Mientras que Coppari (2014), no encontró relación entre el uso de las TIC en la dimensión Educativa y los comportamientos de tecnoestrés. No se encontraron antecedentes que estudien la relación entre las habilidades sociales y los tipos de uso de las TIC, por lo que se hace necesario realizar más investigaciones sobre la relación existente entre dichas variables.

Conclusión

En base a los resultados encontrados en la presente investigación, se puede concluir que existe una relación entre las habilidades sociales y el uso de las TIC en adolescentes de 14 a 17 años de colegios de Luque. Lo que indica que a mayor nivel de habilidades sociales es mayor nivel de uso de las TIC. Este resultado general permite considerar la implementación de las TIC en la enseñanza a adolescentes, con el fin de reportar beneficios psicosociales adicionales además de los relacionados al ámbito académico.

Una relación directa y moderada fue encontrada entre las habilidades sociales y el uso de las TIC en la dimensión Educativa. La relación encontrada indica que los adolescentes que hacen un mayor uso educativo de las TIC presentan un mayor nivel de habilidades sociales. Puede considerarse que un uso educativo de las TIC no tiene efectos negativos, pero se necesitan más investigaciones que apoyen esta hipótesis.

Respecto a las dimensiones de uso de las TIC, el mayor uso por parte de las mujeres y los varones se encuentra en la dimensión de Información y comunicación (mensajería instantánea, redes sociales), y el menor uso por parte de los varones corresponde a la dimensión. Arab y Díaz (2015) proponen una serie de estrategias de supervisión y control por parte de los padres sobre el uso que hacen sus hijos de las redes sociales. Se debe educar a los hijos en mecanismos de autorregulación, ayudándolos a equilibrar las actividades on y off-line. Además, se debe fomentar actividades que no involucren pantallas y que estimulen la comunicación directa.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre sexos en las dimensiones Información y comunicación y Educativa, siendo las mujeres quienes más utilizan las TIC tanto en redes sociales y mensajería instantánea, como para actividades académicas.

Es de suma importancia considerar que las TIC no son de manera intrínseca beneficiosas o perjudiciales, sus efectos dependen del tipo y cantidad de uso que se les otorgue. Y debido a que los adolescentes se encuentran en una etapa de vulnerabilidad e inestabilidad, es fundamental que los adultos implementen en sus prácticas y vínculos la utilización de las TIC, para así ser ellos quienes orienten el aprendizaje de un uso autorregulado, productivo y saludable. (Coppari, 2018)

Las instituciones educativas deben considerar implementar programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales para los alumnos, debido a que éstas son fundamentales para el funcionamiento adaptativo de los individuos, por ende para la salud mental (Caballo, 2007). Así como talleres de autorregulación y reeducación del uso de las TIC, para orientar a los adolescentes hacia un “uso autorregulado, impactos autocontrolados, un empleo saludable, con seguridad ética y productividad” (Coppari, 2018, p. 189).

Referencias

- Acosta, R., Britos, J., & Cáceres, E. (2011). Caracterización del acceso y uso de las TIC en contextos universitarios de la ciudad de Asunción - Paraguay. *Cultura digital*, 1, 76-107.
- Alegretti, R., & Motta, M. (2010). *Percepción del clima social escolar en función al grado de habilidades sociales de alumnos de la Educación Media* [Tesis de grado no publicada]. Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".
- Angulo, N., & Zanotti-Cavazzoni, R. (2015). *Habilidades sociales y su relación con autoeficacia en jóvenes de bachilleratos de Asunción* [Tesis de grado no publicada]. Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".

- Arab, E., & Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Impactos positivos y negativos. *Revista Clínica Médica Condes*, 26(1), 7-13.
- Berrios, L., & Buxarraís, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes*. Organización de los Estados Iberoamericanos. <https://www.oei.es/historico/bibliotecadigital.php>
- Bonilla, L., & Hernández, A. (2012). Impacto de la dependencia a las redes virtuales sociales sobre las habilidades sociales en estudiantes de la facultad de Psicología en la universidad San Buenaventura extensión Ibagué. *Revista Psicología Científica*, 14(20).
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Caplan, S. (2003). Preference for online social interaction. *Communication Research*, 30(18), 625-648.
- Rosen, L., Whaling, K., Carrier, L., Cheever, N., & Rokkum, J. (2013). The media and technology usage and attitudes scale: An empirical investigation. *Computers in human behaviour*, 29(6), 2501-2511.
- Coppari, N., Benítez, L., Cáceres, S., Cudas, M., de Mestral, N., Fugarazzo, C., Melgarejo, M., Melgarejo, M., Noceda, A., Recalde, G. & Tellechea, A. (2011). Relación entre las nuevas tecnologías y la preferencia en la comunicación en estudiantes de segundo año de la educación media. *Eureka*, 8(2), 231-240.
- Coppari, N., Angulo, N., Costantini, G., Ávalos, J., Martínez, M., Peris M. & Vázquez, M. (2013). Uso de nuevas tecnologías y su relación con tecnoestrés en adolescentes escolarizados. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(2), 97-110.
- Coppari, N. (2014). Contrato de contingencia aplicado a tecnoestrés por uso de TICs en adolescentes escolarizados. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(2), 29-44.
- Coppari, N., Bagnoli, L., Cudas, G. & Montanía, M. (2017) Tecnologías de la comunicación e información y tecnoestrés en estudiantes paraguayos: su relación con la edad. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 166-181.
- Coppari, N. (2018). *Tecnoestrés, entre lo deífico y lo demoníaco: Las TICs y su impacto en los Jóvenes*. Imprenta Salesiana.

- Cosp, C., Ortíz, P., & Coppari, N. (2014). Correlación entre depresión y uso de Nuevas Tecnologías en estudiantes de una universidad privada. *Eureka*, 11(2), 244-247.
- Domínguez, J., & Ybañez, J. (2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y Representaciones*, 2(4), 181-230.
- Estallos, J. (2001). Usos y abusos de Internet. *Anuario de Psicología*, 32(2), 95-108.
- Fernández-Villa, T., Alguacil, J., Almaraz, A., Cáncela, J., Delgado, M., García, M. & Martín, V. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), 265-275.
- Galeano, J., Machuca, F., Rojas, R., Caballero, C. (2016). *Mejor educar que prohibir*. Secretaría Nacional de las Tecnologías de la Información y Comunicación de Paraguay.
- Galindo, A., & Reyes, Y. (2015). *Uso de internet y habilidades sociales en un grupo de estudiantes de los programas de Psicología, Comunicación Social y Periodismo* [Tesis de grado, Universidad Los Libertadores]. Los Libertadores Fundación Universitaria.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182-192.
- García del Castillo, J., Terol, M., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín-Aragón, M. & Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, 20(2), 131-142.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de educación*, 12, 225-240.
- Gil Rodríguez, F. L. (2012). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31, 51-57.
- Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, 12, 159-182.
- Leal, A., González, S., (2007). *Habilidades sociales y adicción al internet en adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Urdaneta]. Repositorio Universidad Señor de Sipán.

- Maidana, C. (2008). *Relación entre estilos de crianza y habilidades sociales en adolescentes* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Asunción.
- Martínez, L., & Valiente, P. (2008). *Relación entre niveles de habilidades sociales y agresividad en adolescentes escolarizados* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Asunción.
- Martínez, S. (2004). *Niveles de habilidades sociales en adolescentes de colegios públicos y privados de la ciudad de Lambaré* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Asunción.
- Matalí-Costa, J., Serrano-Troncoso, E., Pardo, M., Villar, F., & San, L. (2014). Behavior social isolation and the "Sheltered" profile in adolescents with internet addiction. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2(3).
- Medina, T. (2016). *Adicción a internet y habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur* [Tesis de grado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Universidad Peruana Unión.
- Méndez, F., Hidalgo, M., & Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters psychometric properties of the spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Monjas, M. I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- OMS (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades. Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad* (11ra ed.).
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 02(02), 93-112.
- Peukert, P., Sieslack, S., Barth, G., & Batra, A. (2010). Internet and computer game addiction: phenomenology, comorbidity, etiology, diagnostics and therapeutic implications for the addictives and their relatives. *Psychiatr Prax*, 5(37), 219-224.
- Rodríguez, R., Martínez, I., Gracia, M., Guillén, V., Valedero, M., & Díaz, S. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y ansiedad en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 347-356.

- Román, S., Almansa, A., & Cruz, M. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales. *Comunicar*, 24(49), 101-109.
- Rosario, J. (2006). TIC: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *CiberSociedad*.
- Royal Society for Public Health (2017). #Status Of Mind. Social media and young people's mental health and wellbeing.
- Salanova, M., & Nadal, M. Á. (2003). Sobre el concepto y medida del tecnoestrés: una revisión. *Fòrum de recerca*, 8, 2002-2003.
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F., Aleixandre, R. & Valderrama, C. (2015) *Los adolescentes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Plan Municipal de Drogodependencias.
- Valkenburg, P., & Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1-5.
- Vidales, M., & Sádaba, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones desde el capital social. *Comunicar*, 25(53), 19-28. 02
- Zavala, M., Valadez Sierra, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.

“Pensamiento e Ideación Suicidas en Jóvenes: Indicadores de Validez Interna y Correlatos de la Construcción”

“Pensamento e Ideação Suicidas em Jovens: Indicadores Psicométricos de Validade Interna e Correlatos de Construtos”

“Thought and Suicidal Ideations in youth: Indicators of Internal Validity and Construct Correlates”

Autores: Formiga, N. S; Silva Junior, E. A.**; Maia, M. F. M. ***

Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

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

Recibido: 14/Diciembre/2019

Aceptado: 14/Junio/2020

Resumen

La ideación suicida es un factor de riesgo para la intención de suicidio, mientras que el pensamiento suicida está formado por la estructura del pensamiento suicida; rigidez y construcción y percepción distorsionada del tiempo. El objetivo de este estudio fue analizar la validez de los constructos y las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas. 228 jóvenes brasileños participaron en el estudio, la mayoría de ellos mujeres (59%), con una edad media de 16.68 años (de = 1.50) respondiendo a la Escala de Ideación Suicida, Pensamiento Suicida, Autoestima de Rosenberg y datos sociodemográficos. Se observó que, en el análisis confirmatorio, los indicadores psicométricos fueron confiables para ambas medidas. Además, hubo una correlación entre ambas construcciones, con puntuaciones significativas y superiores a 0,45. Considerando estos resultados, se puede afirmar la calidad evaluativa de las construcciones, capaces de medir el fenómeno cognitivo del suicidio, ya que era sensible a la propuesta diagnóstica.

¹Correspondencia remitir a: * Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba; estágio pós-doutorado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. Professor titular na Pós-graduação em Psicologia (nível mestrado) e Administração (nível doutorado) na Universidade Potiguar, Natal-RN, Brasil. E-mail: nsformiga@yahoo.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4907-9736>

** Médico pela Universidade Federal da Paraíba. Professor assistente na Universidade Federal da Paraíba. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Neurociência Cognitiva e Comportamento na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Monteiro Lobato, 663/1701. Tambaú. João Pessoa-PB. CEP: 58039-170. E-mail: estacioamaro@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8412-6705>

*** Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Professor Titular da Universidade Estadual de Montes Claros, MG, Brasil E-mail: fatima.maia204@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1899-3402>

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

Palabras Clave: Adolescente; Adulto Joven; Estudios de Validación; Suicidio; Teoría Psicológica.

Abstract

Suicidal ideation is a risk factor for suicide intent, whereas suicidal thought is formed by the structure of suicidal thinking; rigidity and construction and distorted perception of time. The aim of this study was to analyze the validity of constructs and the psychometric properties of the scales used. 228 young Brazilians participated in the study, most of them women (59%), with a mean age of 16.68 years ($sd = 1.50$) answering the Suicidal Ideation Scale, Suicidal Thought, Rosenberg Self-Esteem and sociodemographic data. It was observed that, in the confirmatory analysis, the psychometric indicators were reliable for both measures. As well as, there was a correlation between both constructs, with significant scores and above 0.45. Considering these results, one can affirm the evaluative quality of the constructs, capable of measuring the cognitive phenomenon of suicide, since it was sensitive to the diagnostic proposal.

Keywords: Adolescent; Young Adult; Validation Studies; Suicide; Psychological Theory.

Resumo

A ideação suicida é um fator de risco para a intenção do suicídio, já o pensamento suicida é formado pela estrutura do pensamento suicida; rigidez e construção e percepção distorcida do tempo. O objetivo deste estudo foi analisar a validade de construtos e as propriedades psicométricas das escalas utilizadas. Participaram do estudo, 228 jovens brasileiros, a maioria eram mulheres (59%), com uma média etária de 16,68 anos ($d.p. = 1,50$) respondendo a Escala de Ideação Suicida, Pensamento Suicida, Autoestima de Rosenberg e dados sociodemográficos. Observou-se que, na análise confirmatória, os indicadores psicométricos foram confiáveis para ambas as medidas. Bem como, houve uma correlação entre ambos os construtos, com escores significativos e acima de 0,45. Considerando estes resultados, pode-se afirmar a qualidade avaliativa dos construtos, capaz de mensurar o fenômeno cognitivo do suicídio, pois, este foi sensível a proposta diagnóstica.

Palavras Chave: Adolescente; Jovens Adultos; Estudos de Validação; Suicídio; Teoria Psicológica.

Cerca de um milhão de pessoas por ano se suicidam, no mundo, e aproximadamente 10 a 20 milhões tentam o suicídio. Este fenômeno, corresponde à terceira maior causa de mortes em jovens entre 15 e 29 anos (WHO, 2000). O Brasil apresenta, em média, 4 a 6 óbitos por esta causa em cada 100.000 habitantes (Viana, Zenkner, Sakae, y Escobar, 2008).

Dados da Organização Mundial de Saúde apontam que aproximadamente 815 mil pessoas cometeram suicídio no ano 2000, em todo o mundo, o que representa uma morte a cada 40 segundos (WHO, 2000; Schlichting, y Moraes, 2018; Batista, Maranhão, y Oliveira, 2018). No Brasil, é a terceira maior causa de óbito, no sexo masculino, sendo a taxa de mortalidade de 9 por 100 mil habitantes, já, no sexo feminino, é a 8ª causa, correspondendo a 2,4 por 100 mil habitantes. Entre 2011 e 2016, verificou-se, a partir dos dados coletados pelo SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), que a tentativa de suicídio é maior no sexo feminino (69%) e que os meios mais utilizados são envenenamento e intoxicação (57,6%), porém a taxa de mortalidade é maior nos homens, correspondendo a 3,6 vezes mais que nas mulheres, visto que usam métodos mais letais (Brasil, 2019).

Com isso, tendo a gravidade do fenômeno atualmente, acredita-se na possibilidade de avaliá-lo, não quanto ato, devido a dificuldade metodológica e empírica na verificação antecedente deste, condição a qual, exige-se um foco mais atitudinal e auto-perceptiva. Desta maneira, busca-se verificar a frequência e intensidade, com base no sistema cognitivo, salientando crenças, percepções e pensamentos sobre o tema. Nesta condição, avaliou-se a ideação e pensamento suicida, mas, em que estes construtos se deferenciam entre si?

A ideação suicida, trata-se de um construto psicológico para avaliar o fenômeno que precede o ato suicida; este construto, funciona como fator da verificação de risco para a intenção do suicídio e está representada pela presença de planejamento e desejos atuais de retirar a própria vida em pessoas que não tenham realizado alguma tentativa recente de suicídio (Beck, Steer, y Ranieri, 1988; Conner et al., 2004). No que se refere a medida da Ideação Suicida, esta tem o objetivo de avaliar o conteúdo cognitivo de pensamentos relacionados à morte de forma geral e sobre o próprio respondente, avaliando o quanto o indivíduo sentiu, durante a semana atual, esses pensamentos (Borges et al., 2009).

Rosales (2010), a partir da colocação de Neuringer, em 2002, destacou três características do pensar suicida: 1 – a estrutura do pensamento suicida, 2 - a rigidez e 3 – a construção e percepção distorcida do tempo. Com isso, em relação a medida de Pensamento Suicida, esta, avalia a frequência da ocorrência desse pensamento na pessoa. Sendo assim, diferente do construto da ideação suicida, este, avalia em frequência o quanto se pensou em contextos e eventos suicidas.

Num estudo desenvolvido por Reynolds (1988) e, posteriormente, por Ferreira e Castela (1999), este último, na população portuguesa, foi observado a existência de índices de consistência interna (alfa de Cronbach), os quais, tiveram escores acima de 0,70, corroborando tanto a qualidade e fidedignidade desta medida em amostras com distintos respondentes, quanto, a possibilidade de se verificar tal elemento cognitivo na pessoal, com base na perspectiva teórica proposta.

A partir dessas reflexões, o presente estudo tem como objetivo, verificar a validade dos construtos do pensamento e ideação suicidas, avaliando tanto as suas propriedades psicométricas quanto a validade convergente e divergente em jovens brasileiros.

No que se refere ao objetivo específico, pretende-se verificar a correlação entre ambos os construtos, bem como avaliar as diferenças entre os escores médios nos mesmos construtos em função do sexo e da idade.

MÉTODO

Amostra

Trata-se de um estudo transversal, descritivo, exploratório e correlacional, de abordagem quantitativa, o qual, envolve jovens da cidade de João Pessoa-PB. Este enfoque quantitativo permite a coleta sistemática de informações numéricas, mediante condições de controle e analisa essas informações por meio de estatística (Polit, y Beck, 2011).

Participaram do estudo 228 sujeitos da cidade de João Pessoa-PB, com idade entre 14 e 21 anos (média = 16,56; d.p. = 1,50), sendo 59% mulheres, 26% afirmaram ter uma renda econômica entre R\$ 1.001,00 e 2.000,00 e de escolas públicas (54%) e privadas (46%). Essa amostra foi não probabilística, pois se considerou o sujeito que, consultado, dispôs-se a colaborar, respondendo ao questionário a ele apresentado.

Instrumentos

Os sujeitos responderam a um questionário com os seguintes instrumentos:

Escala de Ideação Suicida (EIS): Instrumento desenvolvido por Roberts (1980) e adaptado por Borges, Medina-Mora, Zambrano e Garrido (2006), em uma amostra de estudantes mexicanos. Este instrumento tinha como objetivo avaliar, a partir de quatro reativos sobre o conteúdo cognitivo de pensamentos relacionados à morte de forma geral e sobre si mesmo, o quanto o respondente sentiu, durante a semana vigente da aplicação do instrumento, algumas das questões apresentadas, por exemplo: não conseguir seguir em frente, querer desistir de tudo, ter pensamentos sobre a morte, sentir que sua família estaria melhor se estivesse morto e pensar em matar-se. O respondente deveria indicar numa escala Likert a sua resposta, a qual, variava em função dos dias: 0 = nenhum dia, 1 = de um 1 a 2 dias, 2 = de 3 a 4 dias, 3 = de 5 a 7 dias.

Escala de Pensamento Suicida (EPS): Desenvolvida por Reynolds (1988) e adaptada para a população portuguesa por Ferreira e Castela (1999). Revelou índices de consistência interna acima do limite exigido pela literatura estatística, comprovando a confiança da escala para as referidas amostras.

O instrumento é composto por 30 itens, que avaliam a frequência da ocorrência do pensamento suicida, tendo o respondente que indicar sua resposta em uma escala do tipo Likert, que variava da seguinte forma: nunca pensei nisto (0), já pensei nisto, mas não no último mês (1), uma vez por mês (2), algumas vezes por mês (3), uma vez por semana (4), algumas vezes por semana (5), quase todos os dias (6).

Escala de autoestima. Trata-se de uma escala desenvolvida por Rosenberg (1965) (Rosenberg self-esteem scale), a qual, foi avaliada a sua consistência com 5024 estudantes pertencentes às escolas públicas, revelando excelentes coeficientes psicométricos (Alfa de Cronbach de 0.92). Este padrão de coeficiente foi observado nos trabalhos de Hutz (2000) e Giacomoni, (2002), tendo essa escala se organizado fatorialmente em: autoestima positiva e negativa.

O sujeito deveria responder em uma escala tipo Likert de cinco pontos, que variava de 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem concordo, nem discordo, 4 = concordo, 5 = concordo totalmente. Formiga, Nascimento Junior, Freitas, Souza y Moraes (2013), considerando a organização fatorial observada pelos autores supracitados, comprovaram a vigência de sua validade fatorial destinada a organização em dois fatores da autoestima.

Procedimento ético

Todos os procedimentos adotados, nesta pesquisa, seguiram as orientações previstas na Resolução 466/2012 do CNS e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia para as pesquisas com seres humanos (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2012; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia [ANPEPP], 2000), submetido ao CONEP e aprovado pelo sob o protocolo de pesquisa nº 1.866.775.

Administração da pesquisa e análise dos dados

Colaboradores com experiência prévia na administração do instrumento foram responsabilizados pela coleta dos dados e se apresentaram, nas instituições de ensino, como interessados em conhecer as opiniões e os comportamentos deles sobre as questões descritas no instrumento da pesquisa. Solicitou-se a colaboração voluntária das pessoas no sentido de responderem a um breve questionário. Após ficarem cientes das condições de participação na pesquisa, assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi-lhes dito que não havia resposta certa ou errada. A todos foi assegurado o anonimato das suas respostas, informando que essas seriam tratadas em seu conjunto. A escala foi respondida individualmente, em sala de aula, logo após a autorização do diretor da escola e professor da disciplina, a qual, seria ocupada para a administração da pesquisa.

Apesar deste instrumento ser autoaplicável, contando com as instruções necessárias para que as pessoas pudessem responder às questões exigidas no questionário, os colaboradores estiveram presentes, na aplicação, durante toda a administração dos mesmos, para retirar eventuais dúvidas ou realizar esclarecimentos que se fizessem indispensáveis. Um tempo médio de 30 minutos foi suficiente para concluir essa atividade.

Quanto à análise dos dados, no pacote estatístico SPSS, na versão 24.0, realizou-se, além das análises descritivas, correlação de Pearson, alfa de Cronbach e Coeficiente de Correlação Intraclass (ICC), bem como, o cálculo da Anova one-way (Dancey, y Reidy, 2006). Utilizou-se, também, o programa AMOS 22.0, para realizar os cálculos de modelagem de equações estruturais (MEE). Esse programa estatístico tem a função de apresentar, de forma mais robusta, indicadores psicométricos que corrobore com uma melhor construção para adaptação e acurácia da escala desenvolvida, assim como permita desenhar um modelo teórico pretendido no estudo.

Com este programa, pretendeu-se testar a adequação do modelo, considerando como entrada, a matriz de covariâncias, adotando o estimador ML (Maximum Likelihood). Este tipo de análise estatística é mais criteriosa e rigorosa que aquela do primeiro estudo. Isso permite testar diretamente uma estrutura teórica, como é o caso da que se propõe, nesta pesquisa. Essa análise apresenta alguns índices que permitem avaliar a qualidade de ajuste do modelo proposto, por exemplo: $\chi^2/g.l$; *RMR*, CFI, TLI, GFI, AGFI, *RMSEA*, ECVI e CAIC (Joreskog, y Sörbom, 1989; Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2005; Lattin, Carroll, y Green, 2011). Realizaram-se, também, tanto o cálculo de confiabilidade composta (CC) quanto da variância média extraída (VME); no primeiro indicador exige-se que o nível do escore seja acima de 0,70, enquanto no segundo indicador é preciso um nível acima de 0,50.

RESULTADOS

A partir dos objetivos expostos acima, verificou-se a qualidade das respostas, no banco de dados. Primeiro, no que diz respeito aos dados omissos, esses foram menores que 5%, condição que, caso identificando resultados de missing ou duplicados, poderia substituir pela média ou moda do item com essa informação.

Avaliou-se a multicolineariedade entre as variáveis, estas revelaram correlações dentro dos parâmetros (isto é, $r \leq 0,90$), que variaram de 0,35 a 0,72, permitindo gerar modelos empíricos com baixo erro de associação (Tabachnick, y Fidell, 2001). Verificou-se também, os outliers multivariados, na amostra, utilizando o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (KS) (Nascimento, Tibana, Melo, y Prestes, 2015).

Procurou-se avaliar a fatorialização das medidas em questão, para a qual teve, como base, a organização fatorial proposta pelos autores supracitados a respeito da ideação suicida [IdSuic] (Roberts, 1980) e do pensamento suicida [PensSuic] (Reynolds, 1988).

Considerou-se para isso, uma representação de construto, a partir de um modelo reflexivo, o qual sugere a existência de variáveis latentes refletidas aos seus respectivos itens, tendo, como orientação, a codificação da direção conceitual positiva item-construto (Hair, Tatham, Anderson, y Black, 2005).

Efetuuou-se uma análise fatorial confirmatória para ambas as escalas e, a partir das devidas modificações nos ajustes dos erros, observaram-se os seguintes indicadores psicométricos: respectivamente, escala de ideação suicida [$\chi^2/df = 4,54$, RMR = 0.01, GFI = 0.98, AGFI = 0.99, CFI = 0.98, TLI = 0.99, RMSEA (90%IC) = 0.07 (0.05-0.09)] e escala de pensamento suicida [$\chi^2/df = 2,15$, RMR = 0.07, GFI = 0.95, AGFI = 0.97, CFI = 0.97, TLI = 0.98, RMSEA (90%IC) = 0.05 (0.02-0.07)].

É preciso destacar que todas as saturações (Lambdas, λ) estiveram dentro do intervalo esperado $|0 - 1|$ e revelaram que o modelo fatorial não tem problemas de estimação para as respectivas escalas, sendo elas, estatisticamente, diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$), condição que comprova a estrutura fatorial das escalas avaliadas. Vale salientar que o valor do ECVI e CAIC não foram necessários, pois, não havia outro modelo fatorial para ser comparado.

No que se refere aos indicadores de consistência interna mais alternativos, avaliou-se a correlação intra-itens, observando escores correlacionais e significativos acima de 0,45 (variando de 0,45 e o maior foi 0,75) para o conjunto específicos de itens, em cada construto. Também se efetuou alpha de Cronbach (α) e se observaram escores acima de 0,70 (para ideação suicida foi de 0,83 e para o pensamento suicida foi de 0,96).

Quanto informação adicional, realizou-se o cálculo de correlação Intraclass (ICC), para o qual foi observado o seguinte resultado: ideação suicida, ICC = 0,83, IC 95% = 0,79-0,87, $p < 0,01$; e pensamento suicida apresentou um ICC = 0,96, IC 95% = 0,89-0,98, $p < 0,01$. $p < 0,05$. Tais resultados tornam as referidas medidas fidedignas.

No que diz respeito à validade do construto, a partir do cálculo de confiabilidade composta (CC) e da variância média extraída (VME), respectivamente, estiveram iguais e/ou acima do exigido na literatura, 0,89 e 0,90 e 0,61 e 0,64, para a medida da ideação suicida e pensamento suicida. É possível evidenciar que as escalas apresentaram estruturas fatoriais confiáveis na sua validade convergente, condição que justifica a administração de ambas as medidas em seu modelo unifatorial.

Considerando que as escalas foram comprovadas na sua organização fatorial, buscou-se atender ao objetivo principal do estudo. Efetuou-se uma correlação de Pearson entre as variáveis (ideação e pensamento suicidas), observando os seguintes resultados (ver tabela 1): houve variações correlacionais positivas entre os construtos (IdSuic_{total} e PensSuic_{total}) ($r = 0,60$), bem como na especificidade dos itens da IdSuic_{total} (IdSuic01 = Não conseguir seguir em frente, queria desistir de tudo; IdSuic02 = Tinha pensamentos sobre a morte; IdSuic03 = Sentia que minha família estaria melhor se eu estivesse morto (a) e IdSuic04 = Pensei em matar-me), os quais, relacionaram-se positivamente com PensSuic_{total}; as correlações além de serem fortes e positivas entre elas, variando de 0,81 a 0,87, também, foram significativas.

Tabela 1

<i>Escore correlacionais entre pensamento suicida e ideação suicida (n = 228)</i>					
Variável independente	Variáveis dependentes				
	Ideação Suicida [#]	IdSuic01 (Não conseguir seguir em frente, queria desistir de tudo)	IdSuic02 (Tinha pensamentos sobre a morte)	IdSuic03 (Sentia que minha família estaria melhor se eu estivesse morto (a))	IdSuic04 (Pensei em matar-me)
Pensamento Suicida	0,60*	0,80*	0,81*	0,85*	0,87*

*Nota: * $p < 0,01$; [#]Ideação Suicida = Somatório dos itens da Ideação suicida; Pensamento Suicida = Somatório dos itens do Pensamento suicida; IdSuic01, IdSuic02...IdSuic04 = Itens específicos que compõem a escala de ideação suicida.*

Considerando esses resultados, pode-se destacar que a estrutura fatorial da medida da ideação e do pensamento suicidas foram confiáveis, quando se pretende avaliar a frequência com que, em termos de conteúdo cognitivo, as pessoas pensam durante o dia e/ou semana, a respeito da morte de forma geral e sobre si mesmo.

A partir dos critérios empregados para definição e comprovação do número de fatores a serem estabelecidos, eles revelaram indicadores psicométricos aceitáveis na literatura vigente (χ^2/gl , RMR, GFI, AGFI, RMSEA, CFI e TLI; alfa de Cronbach) (Byrne, 1989; Cronbach, 1990; Iacobucci, y Duhachek, 2003; Lattin, Carroll, y Green, 2011).

Confirmado o objetivo principal do estudo, pretendeu-se verificar a validade convergente das medidas de ideação e pensamento suicida, associando ao construto de autoestima. O interesse em atender esse objetivo específico se deve ao fato de que, na literatura sobre o tema, alguns autores têm sempre justificado uma relação muito próxima entre esses construtos (Branden, 1995; Tapia, 2007; Conselho Federal de Psicologia, 2013; Moreira, y Bastos, 2015; Ceballos-Ospino et al., 2015; Silva, 2019).

Para a verificação dessa proposta, realizou-se uma correlação de Pearson, associada ao construto da autoestima de Rosenberg; esta medida se refere a um componente avaliativo e afetivo no desenvolvimento da estrutura e funcionalidade mental em termos da valoração e valorização que as pessoas fazem sobre si mesma de forma negativa ou positiva (Tolentino et al., 2015).

Com isso, os resultados foram os seguintes: o pensamento suicida e a ideação suicida se relacionaram negativamente com a autoestima positiva (respectivamente -0,31 e -0,33) e positivamente com a autoestima negativa (respectivamente 0,37 e 0,39). Considerando esses achados, apesar de significativos, eles ainda não são suficientes para afirmar, de forma segura, a influência entre tais construtos, já que, para uma análise de validade convergente, é necessário um escore correlacional $> 0,50$ (Pasquali, 2011).

Sendo assim, na concepção de Rosenberg (1973), é preciso verificar uma espécie de autoestima pura, e ela surge a partir de uma subtração da autoestima negativa sobre a autoestima positiva ($AE = AEP - AEN$). Observou-se que tanto para o pensamento suicida como para a ideação suicida, houve uma relação negativa (respectivamente $r = -0,35$ e $-0,39$).

A partir desses resultados, realizou-se uma ANOVA univariada, a fim de avaliar a ideação suicida em função do sexo e da idade; observaram-se apenas resultados significativos no efeito direto, na variável idade. Os respondentes de 14 e 15 anos apresentaram escores maiores [$Média_{14-15 \text{ anos}} = 2,39$, d.p. = 0,11, $IC_{95\%} = 2,01-2,46$, $Média_{16-18 \text{ anos}} = 1,93$, d.p. = 0,07, $IC_{95\%} = 1,80-2,06$ e $Média_{19-21 \text{ anos}} = 1,39$, d.p. = 0,15, $IC = 1,09-1,69$, $F(2,228) = 9,94$, $p < 0,01$], $OP = 0,98$, $\eta^2 = 0,08$] para a ideação suicida.

Para o pensamento suicida, também, foi gerado uma ANOVA univariada avaliar tal construto em função do sexo e da idade; observaram-se apenas resultados significativos, para os respondentes de 14 e 15 anos, os quais, apresentaram escores maiores, quando comparado as demais categorias [$Média_{14-15 \text{ anos}} = 2,27$, d.p. = 0,11, $IC_{95\%} = 2,05-2,50$, $Média_{16-18 \text{ anos}} = 1,97$, d.p. = 0,06, $IC_{95\%} = 1,85-2,11$ e $Média_{19-21 \text{ anos}} = 1,46$, d.p. = 0,15, $IC = 1,17-1,76$, $F(2,228) = 9,48$, $p < 0,01$], $OP = 0,91$, $\eta^2 = 0,06$].

Por fim, avaliou-se a variação entre os construtos (ideação suicida versus pensamento suicida) e observou a existência de um maior escore na ideação suicida, em relação ao alto pensamento suicida [$Média_{\text{baixo pensamento}} = 4,26$, DP = 1,42; $IC_{95\%} = 3,94-4,58$; $Média_{\text{moderado pensamento}} = 4,34$, DP = 0,82; $IC_{95\%} = 4,15-4,54$ e $Média_{\text{alto pensamento}} = 6,15$, DP = 2,80; $IC = 5,49-6,80$; $F(2,218) = 23,57$, $p < 0,01$], $OP = 0,99$, $\eta^2 = 0,93$]. De forma geral, pode-se refletir que, quanto maior o nível do pensamento suicida dos respondentes, provavelmente, encontrar-se-á conteúdos de ideação suicida.

Tendo respondido ao objetivo principal deste estudo, bem como corroborado a estrutura fatorial de ambas as medidas, de acordo com o que propôs Roberts (1980) e Reynolds (1988), as quais tanto foram consistentes quanto convergentes; procurou-se, a partir desses resultados, quanto dado adicional, avaliar a sensibilidade e a especificidade do instrumento, na amostra em questão. Com objetivo de avaliar a quantificação e exatidão de um teste diagnóstico frente ao problema-fenômeno levantado, recorreu-se à análise de Curva ROC (Oliveira y Andrade, 2002; Margoto, 2010). Para isso, calcularam-se os construtos do pensamento suicida e ideação suicida, na amostra total, tendo observado na curva de ROC, indicadores estatísticos acima de 0,70, permitindo afirmar que tal medida apresenta uma sensibilidade diagnóstica relativa à proposta de ambos os construtos.

Na tabela 2, estão expressos os valores da área de ROC, demonstrando que as probabilidades previstas são verdadeiras e correspondem bem ao efeito real esperado, isto é, a medida é sensível para a identificação de ambos os fenômenos em jovens, podendo estabelecer com esta medida, a proposta de uma diagnose com base na perspectiva teórica e avaliativa em tais respondentes. Porém, diante desse resultado, é preciso certa parcimônia ao considerá-lo, pois, esperava-se variações mais diagnósticas na curva de ROC, o que não ocorreu, revelando resultados tímidos.

Tabela 2

Indicadores estatísticos da área de ROC para as variáveis do pensamento suicida e ideação suicida.

Construto	Área	erro	p-valor	IC95%	
				Limite Inferior	Limite Superior
Pensamento Suicida	0,85	0,06	0,01	0,72	0,97
Ideação Suicida	0,79	0,13	0,01	0,70	0,86

DISCUSSÃO

A partir desses resultados, não apenas confirmou a fidedignidade das medidas avaliadoras do conteúdo cognitivo sobre o pensamento suicida por parte dos respondentes, mas, que tais construtos estão convergentes entre si. Isto é, provavelmente, os respondentes que apresentar maior escore no pensamento suicida, pontuará também, mais alto na ideação suicida.

Especificamente, este fenômeno poderá ser avaliado, seja salientando a frequência da ocorrência da ideação suicida (EIS), seja dos pensamentos relacionados à morte de forma geral (EPS), ambos se revelaram convergentes entre as suas medidas psicológicas.

Essas reflexões foram comprovadas na avaliação dos escores médios, através do cálculo de análise variância, quando se observou a progressão das médias sobre o pensamento suicida com base na ideação. isto é, ao avaliar a frequência com que ocorre a ideação suicida se distribuíam na variação dos escores para as pessoas, provavelmente, esta influenciará no estímulo do conteúdo cognitivo em relação ao pensamento de morrer.

Assim considerado, é possível que neste estudo, o argumento de Durkheim (1986), poderá ser ratificado com base nas pesquisas na área da epidemiologia e com os dados encontrados na literatura atual sobre o tema. Uma pesquisa epidemiológica feita, no Brasil, entre os anos de 1980 e 2006 mostrou que as mulheres têm menos probabilidade de cometerem suicídio, assim como os índices mais altos de suicídio foram registrados na faixa etária de 70 anos ou mais (Durkheim, 1986; Lovisi et al., 2009).

Apesar desses dados serem relevantes, nesta pesquisa, isto não foi comprovado, pois não houve resultado significativo em relação à variável sexo; e, para a faixa etária, os mais jovens (14-15 anos) pontuaram mais alto no pensamento e ideação suicidas, até porque não foi coletado sujeitos com idade acima de 25 anos, pois, o objetivo do estudo foi apenas com jovens. Tais resultados, especificamente para essa faixa etária da adolescência, possivelmente decorrem de mudanças físicas, incluindo hormonais, formação da identidade e de escolhas profissionais que geram ansiedade e que podem levar a pensamento suicida ou, sendo este mais grave, maior possibilidade de que a ideação suicida seja mais forte, o que foi constatado no nosso estudo (Martín-del-Campo, González, y Bustamante, 2013).

É preciso chamar atenção, também, para a proposta da avaliação diagnóstica deste fenômeno nos sujeitos avaliados, pois, ao observar a curva de ROC; nela é destacável a sensibilidade dos construtos destinados a uma provável avaliação clínica para sujeitos com características sociodemográficas semelhantes as que foram coletadas. Bem como, é preciso pontuar aqui, a relação existente, quando se pretendeu verificar uma validade convergente e divergente com base no construto da autoestima. Neste objetivo, salienta a influência da autoestima negativa no pensamento e ideação suicidas, fato esse que, provavelmente, estaria estruturado na base do desenvolvimento e funcionalidade mental, no ser humano, relativos à questão afetiva e interpessoalidade.

Contudo, mesmo tendo resultados confiáveis, faz-se necessário destacar que tais achados não permitem inferir o ato suicida, pois os respondentes não relataram história clínica de transtorno mental, afinal, o presente estudo tinha como objetivo apenas a verificação da estrutura fatorial das escalas supracitadas e da avaliação da convergência entre essas duas medidas.

Destaca-se que, tanto a qualidade de medida dos instrumentos é consistente, permitindo afirmar que, mesmo sendo sujeitos não clínicos, quanto as pessoas avaliadas, elas foram capaz de reconhecer as situações apresentadas no instrumento existentes em sua vida, durante o dia e/ou semana. Com isso, para futuros estudos, sugere-se uma ampliação na amostra com distintas características culturais e demográficas, assim como seria muito útil a inclusão de sujeitos clinicamente avaliados e diagnosticados com ideação suicida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desses resultados, espera-se que tenha contribuído tanto para explicação do fenômeno em questão, quanto para a garantia de uma medida psicológica de base cognitiva, a qual sugere uma proposta preditiva na avaliação da cognição e estratégia suicida, em jovens.

No que se refere às escalas avaliadas, estas não somente foram capazes de avaliar o pensamento e a ideação suicidas, permitindo refletir que é possível verificar os fatores de risco na forma de elaborar e organizar um pensar sobre a vida em si.

Assim considerado, este estudo poderá ser uma proposta de compreensão para políticas públicas destinadas a juventude, destinado a uma compreensão social relacionada à forma ou estilo de pensar do jovem sobre o sentido do viver, capaz de compreender, preditivamente, a estrutura e funcionalidade sócio-cognitiva de uma atitude suicida, bem antes da ação. De forma geral, os resultados apresentados tiveram como propósito analítico, contribuir para a explicação e aplicabilidade na área social e humana destinado ao jovem e a sua experiência com os conflitos psicossociais sobre a vida e os eventos psicológicos que por ventura possam vir a surgir. Essa condição, não apenas propõe o envolvimento dos jovens como um todo, mas, também, visa sensibilizar a família e a escola, na busca de fatores de proteção, salientando, justamente, uma avaliação dos seus jovens sobre o fenômeno do suicídio.

A pesar de observarem bons resultados, verificam-se alguns limites na pesquisa: seria útil no futuro, um estudo que contemplasse as diferenças entre classes sociais e econômicas, bem como, da formação educacional, em relação ao pensamento e à ideação suicidas.

Outro ponto que acredita-se ser interessante é avaliar a relação entre o sistema familiar e a dinâmica de apego relacionado ao fenômeno do suicídio; por fim, poder-se-ia utilizar a referida medida para avaliar a qualidade de vida desses jovens e seus pais, assim como, a possibilidade de comparar os jovens clínicos e não-clínicos, em relação aos escores dos construtos abordados neste artigo.

REFERÊNCIAS

- Batista, M.D., Maranhão, T.L., y Oliveira, G.F. (2018). Suicídio em jovens e adolescentes: uma revisão acerca do comportamento suicida, sua principal causa e considerações sobre as formas de prevenção. *Revista Multidisciplina e de Psicologia*, 12 (40), 705-719. DOI: 10.14295/online.v12i40.1152.
- Beck A.T., Steer R.A., y Ranieri W.F. (1988). Scale for Suicide Ideation: psychometric properties of a self-report version. *Journal Clinical Psychology*, 44(4), 499-505. DOI: 10.1002/1097-4679(198807)44:4<499::aid-jclp2270440404>3.0.co;2-6.
- Borges G., Medina-Mora M.E., Zambrano J., y Garrido G. (2006). Epidemiología de la conducta suicida en México. En: SSA, comp. *Informe Nacional sobre Violencia y Salud. México*, DF: Secretaría de Salud: 205-236. DOI: 10.21149/9351.
- Borges G., Medina-Mora M.E., Orozco R., Ouéda C., Villatoro J., y Fleiz C. (2009). Distribución y determinantes socio-demográficos de la conducta suicida en México. *Salud Mental*, 32, 413-425. DOI: 10.21149/9351.
- Branden, N. (1995). *The Six Pillars of Self-esteem*. Los Angeles, USA: Editora Bantam.
- Brasil, 2019. *SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação)*, Disponível: <http://portalsinan.saude.gov.br/>. Disponível: Acesso em: 22 nov. 2019.
- Byrne, B.M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Ceballos-Ospino G.A, Suarez-Colorado Y., Suescún-Arregocés J., Gamarra-Vega L.M., González K.E., y Sotelo-Manjarres A.P. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. *Duazary*, 12, (1). DOI: 10.21676/2389783X.1394.

- Conner K.R., Meldrum S., Wieczorek W.F., Duberstein P.R., y Welte J.W. (2004). The association of irritability and impulsivity with suicidal ideation among 15- to 20-year-old males. *Suicide Life Threat Behavior*, 34(4), 363-73. DOI: 10.1521/suli.34.4.363.53745.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *O suicídio e os desafios para a psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Cronbach L. (1990). *Como julgar os testes: fidedignidade e outras qualidades*. Em: Fundamentos da testagem psicológica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dancey C.P., y Reidy J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Durkheim E. (1986). *O suicídio: estudo sociológico*. Lisboa: Presença.
- Ferreira, J.A., y Castela, M.C. (1999). Questionário de Ideação Suicida. In Simões, M.R., Gonçalves M.M., y Almeida L.S. (Ed), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. 2, Cap. 12, pp. 123-130). Braga: APPORT/SO.
- Formiga, N.S., Nascimento Junior, V.F., Freitas, F.I., Sousa, A.M., y Morais, E.M. (2013). Verificação da estrutura psicométrica da escala de autoestima e sua explicação a partir da percepção do peso corporal. *Psicologia.com.pt – o portal do psicólogo*, 1, 1-12. . Recuperado de https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0664
- Giacomoni, C.H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Hair, J.F., Tatham, R.L., Anderson, R.E., y Black W. (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hutz, C.S. (2000). *Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg*. Curso de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Iacobucci, D., y Duhachek, A. (2003) Advancing Alpha: Measuring Reliability with Confidence. *Journal of Consumer Psychology*, 13, 478-487. DOI: 10.1207/S15327663.
- Jöreskog, K.G., y Sörbom D. (1989). *LISREL 7: A Guide to the Program and Applications*. Chicago, IL: SPSS. DOI: 10.4236/apm.2016.63014 2,973.

- Lattin, J., Carroll, J.D., y Green, P.E. (2011). *Análise de dados multivariados*. São Paulo: Cengage Learning.
- Lovisi G.M., Santos A.S., Legay L., Abelha L., y Valencia E. (2009). *Análise epidemiológica do suicídio no Brasil entre 1980 e 2006*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(Supl II), 86-93. DOI: 10.1590/S1516-44462009000600007.
- Margotto, P.R. (2010). *Curva ROC como fazer e interpretar no SPSS*. . Recuperado de http://www.paulomargotto.com.br/documentos/Curva_ROC_SPSS.pdf.
- Martín-del-Campo A., González C., y Bustamante J. (2013). *El suicidio en adolescentes*. *Revista Medica Hospital General México*, 76(4), 200-209 (DOI INEXISTENTE).
- Moreira, L.C., y Bastos, P.R. (2015). Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 445-453. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193857.
- Nascimento D.C., Tibana, R.A, Melo, G.F, y Prestes, J. (2015). Testes de normalidade em análises estatísticas: uma orientação para praticantes em ciências da saúde e atividade física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 14 (2), 73-77.
- Neuringer, A. (2002). Operant variability: Evidence, functions, and theory. *Psychonomic Bulletin y Review*, 9 (4), 672–705. <https://doi.org/10.3758/BF03196324>
- Oliveira, J.G, y Andrade, F.W. (2002). Comparação entre medidas de performance de modelos de credit scoring. *Tecnologia de Crédito*, 33, 35-47.
- Pasquali, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Vozes, 4 ed.: 2011.
- Polit, D.F., y Beck, C.T. (2011) *Delineamento de Pesquisa em Enfermagem*. In: Polit, D.F. y Beck, C.T., Eds., *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Avaliação de evidências para prática de enfermagem*, Artmed, Porto Alegre, 247-368.
- Reynolds (1988). Changing comprehensive schools. *Children y Society*, 2 (1), 68-77. DOI: 10.1111/j.1099-0860.1988.tb00327.x.
- Roberts, E. (1980). Reliability of the CES-D: Scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research*, 2, 125-134. DOI: 10.1016/0165-1781(80)90069-4.
- Rosales, J.C. (2010). La investigación del proceso suicida. En Eguiluz L.L., Córdova M.H., y Rosales J.C (Eds.). *Ante el suicidio. Su comprensión y tratamiento* (pp. 8194). México: Pax México. DOI: 10.16925/pe.v13i21.1714.
- Rosenberg M. (1973). Rapping. *The Journal of Popular Culture*, 8(3), 518-523. DOI: 10.1111/j.0022-3840.1973.0703518.x.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. DOI: 10.1126/science.148.3671.804.
- Schlichting, C. A. y Moraes, M. C. L. (2018). Mortalidade por suicídio na adolescência: uma revisão. *REFACS*, 6(Supl 1), 357-363. Recuperado de <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/2922>.
- Silva V.F., Oliveira H.B., Botega N.J., Marín-León L., Barros M.B., y Dalgallarrondo, P. (2019). Factores asociados a ideación suicida en la comunidad: un estudio de caso-control. *Caderno de Saúde Pública*, 22 (9), 1835-1843. DOI: 10.1590/S0102-311X2006000900014.
- Tabachnick, B.G., y Fidell L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Tolentino, T. M., Maia, M. de F. de M., Formiga, N. S., Sousa, B. V. de O., y Melo, G. F. (2016). Modelagem estrutural fatorial e consistência interna da escala de autoestima de Rosenberg em adolescentes brasileiros. *Revista De Psicologia*, 6(2), 40-49. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/2580>
- Viana G.N., Zenkner F.D., Sakae T.M., y Escobar B.T. (2008). Prevalência de suicídio no Sul do Brasil, 2001-2005. *Jonal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(1), 2001–2005. DOI: 10.1590/S0104-07072011000500031.
- World Health Organization - WHO (2000). *Preventing suicide: a resource for primary health care workers*. . Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67603>.

“Uso de Redes Sociales y Sintomatología Depresiva en Estudiantes Universitarios”

“Use of Social Networks and Depressive Symptomology in University Students”

Investigador Titular: Jonatan Baños-Chaparro [1]
Universidad Norbert Wiener, Perú.

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

Recibido: 12/12/2019

Aceptado: 14/Junio/2020

Resumen

El uso inadecuado de las redes sociales es considerado como un problema comportamental. En la actualidad, las redes sociales son un principal sistema de comunicación a nivel mundial y cada año aumenta el número de usuarios, siendo sus principales consumidores los adolescentes y jóvenes. El objetivo del presente estudio fue determinar la relación del uso de redes sociales y sintomatología depresiva en estudiantes universitarios. La metodología de la investigación es cuantitativa, de nivel descriptivo, correlacional y comparativo, constituyendo así un estudio transversal. Participaron 219 estudiantes, los cuales respondieron el cuestionario de adicción a redes sociales y el inventario de depresión de Beck-II. Los resultados indican que el 12% de los participantes presentan un nivel moderado de uso de redes sociales y el 6% un nivel alto de sintomatología depresiva. Se evidencian relaciones significativas entre ambos constructos y dimensiones. No existen diferencias entre hombres y mujeres. Asimismo, los coeficientes de épsilon indican que el tamaño de variabilidad del uso de redes sociales y la sintomatología depresiva pueden atribuirse a los estudiantes que se encuentran entre los 17 a 21 años, siendo el grupo etario con mayor puntuación.

Palabras clave: estudiantes, sintomatología depresiva, uso de redes sociales

Abstract

The inadequate use of social networks is considered as a category of internet addiction. Nowadays, social networks are one of the main communication systems worldwide and the number of users is increasing every year by teenagers and young people being the main consumers.

¹Correspondencia remitir a: Jonatan Baños banos.jhc@gmail.com Universidad Privada Norbert Wiene, Perú

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 objective of the present study was to determine the relationship between the use of social networks and depressive symptoms in university students. The research methodology is quantitative, correlational level, descriptive and comparative, thus constituting a cross-sectional study. 219 students participated, who answered the social media addiction questionnaire and the Beck- II Depression Inventory. The results indicate that 12% of the participants present a moderate level of misconduct to social networks and 6% a high level of depressive symptomatology. Significant relationships between both constructs and dimensions are evident. There are no differences between men and women. In the same way, the coefficients epsilon indicates that the size of variability of misconduct to social networks and the depressive symptomatology can be attributed to students who are between 17 and 21 years old, being the age group with the greatest score.

Keywords: depressive symptomatology, students, use of social networks

El desarrollo de la Internet y el avance de las nuevas tecnologías es indiscutible. En la actualidad es una herramienta necesaria para la vida profesional o personal, puesto que permite un mayor alcance de oportunidades y beneficios. Del mismo modo, desde principios de este siglo las redes sociales son un medio de comunicación indispensable (Rodríguez y Vázquez, 2019). En ese sentido, conectarse a las redes sociales hoy en día es una conducta normal, pues satisface las necesidades de los seres humanos para comunicarse y socializar en tiempo real, salva la barrera de la distancia, aunque sin contacto físico (Andreassen, 2015). Asimismo, brinda seguridad y logro porque los mensajes se envían a la persona adecuada (Kadushin, 2012), y pueden ser modificados o reenviados nuevamente, ofreciendo un mayor control (Caplan y High, 2011).

Echeburúa y Requesens (2012) señalan que la actividad constante de los jóvenes en las redes sociales logra crear ambientes relacionados a sus necesidades, por ejemplo: mantener la atención de otros usuarios, consolidar su pertenencia y aceptación de un grupo con rasgos similares, búsqueda de actividades agradables, entre otros. Por ello, existe una mayor identificación entre los jóvenes y el avance de las nuevas tecnologías. Sin embargo, pasar demasiado tiempo en las redes sociales probablemente altere el estado de ánimo (Ahmad, Huassain y Munir, 2018).

West y Brown (2013) señalan que la dificultad de controlar la actividad de conexión y la repetición de dicho comportamiento son indicadores de que existe un problema. En ese sentido, Andreassen (2015) señala que el comportamiento problemático de utilizar las redes sociales parte de factores individuales, culturales y de clases de acción.

En el Perú, el 81,7% de los ciudadanos de 6 a 24 años utilizan el chat como medio de comunicación, siendo la frecuencia de uso diario de un 76,4%. Por otro lado, el 87.7% de la población universitaria accede a través de sus teléfonos móviles (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018). Resultados similares evidencia Estados Unidos, donde el 54% de los adolescentes reconocen que dedican mucho tiempo a sus teléfonos móviles (Pew Research Center, 2018).

A nivel internacional, el número de usuarios de la Internet es aproximadamente 4.388 billones de personas, equivalente al 57% de la población mundial. Asimismo, el 45% de la población global, es decir, 3.483 billones de personas utilizan las redes sociales (We are social, 2019), pronosticando que para el año 2020, las cifras seguirán en aumento. Además, se evidencian estudios sobre el uso de redes sociales relacionados a la ideación suicida (Jasso y Lopez, 2018), depresión (Ahmad et al. 2018) e inclusive el cambio comportamental de comunicarse (Cardona y Tangarife, 2017).

Martínez, Ramos y Saavedra (2017) señalan que la sintomatología depresiva es la alteración de los componentes emocionales y cognitivos que predominan en el estado de ánimo de un individuo que no necesariamente evidencia desordenes físicos. Asimismo, indican que es un problema de salud que concierne al sector público, puesto que demanda asistencia en poblaciones vulnerables. Aunado a la situación, la falta de personal en el área de la salud y las condiciones de los establecimientos de atención en salud pública limita a la población a acudir a los servicios de salud mental. En ese sentido, Martínez et al. (2017) indican que la manera de poder solucionar el problema de la asistencia psicológica es trabajar conjuntamente en el nivel primario de atención.

En el Perú, la prevalencia de la depresión en adultos y adolescentes se encuentra aproximadamente en el 17.3% (Instituto Nacional de Salud Mental, 2013) lo cual constituye un importante problema de salud. Diversos estudios señalan que la inestabilidad de las emociones se encuentra relacionada con el consumo de alcohol (Jaramillo et al. 2018), problemas de obesidad (Martínez et al. 2017) o ideación suicida (Baños y Ramos, 2020)

A nivel internacional, se estima que existen más de 300 millones de personas que padecen depresión y que aproximadamente 800.000 personas se suicidan cada año, equivalente a 3.000 suicidios por día (World Health Organization, 2017). Aunque la depresión es un trastorno clasificado por el DSM-V, la sintomatología depresiva es el conjunto de síntomas que no logra cumplir tales criterios establecidos, puesto que difiere en la duración e intensidad (Fuentenebro y Vázquez, 1990; Paz y Bermúdez, 2006; Rodríguez, 2008).

Las investigaciones indican que utilizar inadecuadamente las redes sociales se encuentra relacionado con la salud mental (Rodríguez y Fernández, 2014), ansiedad (Huanca, 2016; Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2015), disminución de la autoestima (Chuquitoma, 2017), sintomatología depresiva (González y Estévez, 2017; Padilla y Ortega, 2017), entre otros.

A pesar de la importancia de las redes sociales en el Perú, se evidencian escasos estudios que proponen la relación de ambos constructos en población universitaria. En ese sentido, surge la necesidad puesto que los estudiantes interactúan constantemente en las redes sociales sin ningún tipo de restricción. Además, la presencia de problemas académicos, laborales o familiares, podría favorecer a utilizar las redes sociales como una herramienta para evadir los problemas o para realizar acciones o expresiones de índole psicológico como: transmitir sus sentimientos mediante publicaciones para cubrir facetas emocionales, crear una identidad para reforzar su autoestima, entre otros. Asimismo, no siempre se detecta con facilidad, puesto que aún no existen criterios establecidos para su diagnóstico.

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 219 estudiantes de una universidad privada de Lima. El 47% pertenecía a la facultad de farmacia y bioquímica, el 28% a la facultad de ciencias de la salud, el 18% a la facultad de ingeniería y negocios, mientras que solo el 7% a la facultad de derecho y ciencia política. Los estudiantes se encontraban matriculados en el ciclo 2019-0, período de nivelación o adelanto de cursos. En ese sentido, se indagó la condición de los estudiantes, donde el 76% indicó que se encontraba nivelando cursos, mientras que solo el 24% adelantaba cursos. Respecto a las proporciones según sexo, el 70% fueron mujeres y el 30% hombres. La edad media de los estudiantes fue de 26 con una desviación estándar de ± 6.07 dentro de un rango de 17 a 49 años. Asimismo, la edad promedio de las mujeres fue de 27 ($DE= 6.01$) y de los hombres 25 ($DE= 6.12$).

Instrumentos

Se utilizó el cuestionario de adicción a redes sociales (Escurra y Salas, 2014) construido en población universitaria peruana. El instrumento consta de 24 ítems de respuesta tipo likert (0= nunca, 1= rara veces, 2= a veces, 3= casi siempre y 4= siempre), aunque el ítem 13 se califica de manera inversa (0= siempre, 1= casi siempre, 2= a veces, 3= rara veces, 4= nunca). Asimismo, está compuesto por tres subescalas: obsesión por las redes sociales con 10 ítems (2, 3, 5, 6, 7, 13, 15, 19, 22, 23), vinculado a los pensamientos constantes sobre el uso o ausencia de conexión; falta de control personal en el uso de las redes sociales con 6 ítems (4, 11, 12, 14, 20, 24), relacionado con la preocupación o interrupción de la conexión; y uso excesivo de las redes sociales con 8 ítems (1, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 21), vinculada a la desmesurada actividad sin control.

Para la evaluación de la sintomatología depresiva se utilizó el inventario de depresión de Beck-II (Beck, Steer y Brown, 1996) adaptado a población peruana por Carranza (2013). El inventario consta de 21 ítems con cuatro opciones de respuesta, ordenadas de menor a mayor gravedad (0= mínimo, 1= leve, 2= moderado, 3= severo), aunque los ítems 16 y 18 contienen siete opciones de respuesta.

Asimismo, está compuesta por dos dimensiones: somático-motivacional con 13 ítems (6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21), vinculado a la pérdida de energía, desinterés o fatiga; y cognitivo-afectivo con 8 ítems (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10), vinculado a la alteración del estado de ánimo, cambios en el apetito y sueño (Carranza, 2013).

Diseño

La investigación tuvo como finalidad establecer la relación entre el uso de redes sociales y la sintomatología depresiva en estudiantes de una universidad privada de Lima. Por lo tanto, el estudio se ajusta a los lineamientos del método cuantitativo, de nivel descriptivo, correlacional y comparativo. Asimismo, se adecua al planteamiento no experimental y corte transversal.

Los estudiantes respondieron los cuestionarios en horario de clases, previa autorización del director general y coordinación con los docentes. Aclarando los objetivos planteados del estudio e indicando que los datos serán utilizados con fines académicos.

Para el análisis de la información se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25. Debido a que los datos no se ajustan a una distribución normal ($p < 0.05$), se empleó las pruebas estadísticas no paramétricas. En ese sentido, respecto al análisis descriptivo se empleó la mediana, rango intercuartílico y niveles de porcentaje (leve, moderado y alto) de cada variable y dimensiones. Para el análisis correlacional se utilizó Rho de Spearman, para la comparación de dos grupos se utilizó U de Mann Whitney y para comparar más de dos grupos se utilizó la H de Kruskal Wallis. Asimismo, se estimó el tamaño del efecto utilizando el cálculo de la probabilidad de superioridad (PS_{est}), cuyos valores oscilan desde no efecto (≤ 0.00), pequeño (≥ 0.56); mediano (≥ 0.64) y grande (≥ 0.71) (Grissom, 1994). Asimismo, se calculó el coeficiente épsilon al cuadrado (E_r^2), cuyos valores oscilan desde pequeño (≥ 0.01); mediano (≥ 0.06) y grande (≥ 0.14) (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007).

Resultados

El primer objetivo de la investigación fue analizar la bondad de ajuste mediante la prueba Kolmogorov Smirnov Lilliefors. El resultado general indica que las variables no se ajustan a una distribución normal ($p < .05$).

En ese sentido, la primera dimensión Obsesión presenta un valor p menor a .05 ($p = .00$), lo mismo sucede en la segunda dimensión Falta de control personal ($p = .00$) y la tercera dimensión Uso excesivo ($p = .00$). Además, resultados similares se evidencian en la dimensión Somático-motivacional ($p = .00$) y la dimensión Cognitivo-afectivo ($p = .00$). Por lo tanto, para el análisis de correlación y diferencial se aplicó pruebas no paramétricas.

Por otra parte, se describió los niveles de las variables de estudio de manera general y por dimensiones. El resultado general indica que los estudiantes universitarios presentan un nivel leve (87%) de adicción a redes sociales, aunque se aprecia un nivel moderado (12%) y alto (1%). Asimismo, se evidencia un nivel leve (83%) de sintomatología depresiva, no obstante, se reporta un nivel moderado (11%) y alto (6%).

En cuanto a la primera dimensión Obsesión, se evidencia que los estudiantes universitarios presentan un nivel leve (82%), seguido de un nivel moderado (17%) y alto (1%); la segunda dimensión Falta de control personal se aprecia un nivel leve (97%) y moderado (3%); mientras que la tercera dimensión Uso excesivo se reporta un nivel leve (82%), moderado (17%) y alto (1%). Finalmente, la dimensión Somático-motivacional indica un nivel leve (72%), moderado (17%) y alto (11%); y en la dimensión Cognitivo-afectivo se aprecia un nivel leve (93%), moderado (6%) y alto (1%).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y niveles de adicción a redes sociales y sintomatología depresiva de manera general y por dimensiones.

	<i>Estadísticos descriptivos</i>				<i>Niveles (%)</i>		
	<i>Md</i>	<i>Ri</i>	<i>K-S-L</i>	<i>sig.</i>	<i>Leve</i>	<i>Moderado</i>	<i>Alto</i>
Adicción a redes sociales	27	24	.080	.002	87	12	1
Obsesión	9	9	.089	.000	82	17	1
Falta de control personal	7	7	.100	.000	97	3	-
Uso excesivo	10	9	.106	.000	82	17	1
Sintomatología depresiva	12	12	.086	.000	83	11	6
Somático-motivacional	8	7	.088	.000	72	17	11
Cognitivo-afectivo	4	5	.121	.000	93	6	1

Nota: Md = mediana; Ri = rango intercuartílico; K-S-L = Kolmogorov Smirnov Lilliefors; sig = significancia estadística.

El segundo objetivo fue establecer la relación de las variables psicológicas en una muestra de estudiantes universitarios. El resultado general indica que existe correlación entre adicción a redes sociales y sintomatología depresiva, es decir, a mayor adicción a redes sociales mayor será la sintomatología depresiva.

En cuanto a las dimensiones, se evidencia que existe correlación entre obsesión y la sintomatología depresiva, es decir, a mayor obsesión (conectarse a las redes sociales aun encontrándose en clase, necesitar cada vez más tiempo para estar conectado, no dejar de pensar lo que sucede en las redes sociales) mayor sintomatología depresiva. Del mismo modo, la dimensión Falta de control personal y la sintomatología depresiva (a mayor falta de control mayor sintomatología depresiva), como también el Uso excesivo y la sintomatología depresiva (a mayor uso excesivo mayor sintomatología depresiva).

Tabla 2

Análisis correlacional entre adicción a redes sociales, sus dimensiones y la sintomatología depresiva.

	<i>Sintomatología depresiva</i>	
	<i>Rho de Spearman</i>	<i>Sig.</i>
Adicción a redes sociales	.342**	.00
Obsesión	.339**	.00
Falta de control personal	.305**	.00
Uso excesivo	.294**	.00

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05

**.. La correlación es significativa en el nivel 0.01

Por otro lado, el tercer objetivo fue comparar las variables psicológicas en relación al sexo de los participantes. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en adicción a redes sociales y sintomatología depresiva ($p > .05$) ni tamaño del efecto.

Tabla 3

Comparación de adicción a redes sociales y sintomatología depresiva según sexo

	Rango promedio		Estadígrafo		
	Hombres ($n = 65$)	Mujeres ($n = 154$)	U	P	PS_{est}
Adicción a redes sociales	110.31	109.87	4985.0	.96	.50
Obsesión	112.37	109.00	4851.0	.71	.48
Falta de control personal	107.98	110.85	4874.0	.75	.48
Uso excesivo	109.36	110.27	4963.5	.92	.49
Sintomatología depresiva	105.71	111.81	4726.0	.51	.47
Somático - motivacional	107.73	110.96	4857.5	.73	.48
Cognitivo - afectivo	104.36	112.38	4638.5	.39	.46

Nota: n = participantes; U = U de Mann Whitney; p = p valor; PS_{est} = probabilidad de superioridad (tamaño del efecto).

Asimismo, el cuarto objetivo fue comparar las variables psicológicas del estudio con la edad de los participantes. Los resultados indican que existen diferencias significativas en la adicción a redes sociales y sintomatología depresiva según dimensiones ($p < 0.05$).

En este sentido, analizando los rangos promedio se puede observar que el grupo etario de estudiantes de 17 a 21 años presentan mayores puntuaciones a comparación de los estudiantes de 22 años en adelante, con un tamaño del efecto mediano en adicción a redes sociales ($E_r^2 = .09$); obsesión ($E_r^2 = .09$); falta de control personal ($E_r^2 = .09$); uso excesivo ($E_r^2 = .07$); sintomatología depresiva ($E_r^2 = .13$); somático-motivacional ($E_r^2 = .12$) y cognitivo-afectivo ($E_r^2 = .12$).

Tabla 4*Comparación de adicción a redes sociales y sintomatología depresiva según grupo etario*

	Rango promedio				Estadígrafo		
	17 a 21 (n= 61)	22 a 26 (n= 63)	27 a 31 (n= 61)	32 a más (n= 34)	H	p	E_r^2
Adicción a redes sociales	134.06	116.03	98.23	76.78	20.829	.00	.09
Obsesión	130.25	117.87	101.90	73.63	19.446	.00	.09
Falta de control personal	134.34	115.78	95.60	81.46	19.677	.00	.09
Uso excesivo	131.18	115.03	97.54	85.03	14.897	.00	.07
Sintomatología depresiva	146.95	93.00	99.02	94.91	29.087	.00	.13
Somático – motivacional	143.75	89.10	105.42	96.40	26.146	.00	.12
Cognitivo – afectivo	143.80	103.25	90.93	96.07	25.460	.00	.12

Nota: n = participantes; H = h de Kruskal Wallis; p = p valor; E_r^2 = coeficiente épsilon (tamaño del efecto).

Discusión

El uso problemático de las redes sociales es considerado como una categoría de adicción a Internet (Blachnio, Przepiórka y Pantic, 2015), puesto que se reportan problemas vinculados a su uso (Ahmad et al. 2018; Andreassen, 2015; Cardona y Tangarife, 2017; Chuquitoma, 2017; Huanca, 2016; Jasso y Lopez, 2018; Padilla y Ortega, 2017; Rial et al. 2015; Rodríguez y Fernández, 2014; Salas, 2014). Actualmente no se encuentra establecido como un trastorno, sin embargo, es un problema conductual preocupante entre los adolescentes y jóvenes (Lam, 2015).

En ese sentido, el presente estudio reporta que, en términos generales, la mayoría de los estudiantes evidencian bajos niveles de uso de redes sociales. No obstante, se observa que el 12% presentan niveles moderados, manifestando comportamientos tales como: aun encontrándose en clases, se conectan a las redes sociales con disimulo; sentirse aburrido por no estar conectado; pensar en las publicaciones y fotos que subieron sus amigos.

Por otro lado, el 6% de los estudiantes reportan niveles altos de sintomatología depresiva, manifestando conductas tales como: cansancio por invertir grandes cantidades de tiempo, dificultades de concentración o cambios en el apetito y sueño. Los resultados concuerdan con los niveles reportados en estudiantes de psicología (Padilla y Ortega, 2017) y adolescentes de nivel secundaria (Chuquitoma, 2017).

Respecto al análisis correlacional, se reportan correlaciones positivas y significativas, aunque la fuerza de la relación es baja. Los hallazgos concuerdan con las estimaciones reportadas por Padilla y Ortega (2017) quienes revelan relaciones positivas y significativas entre la adicción a redes sociales y la sintomatología depresiva. Esto podría explicarse debido a que las redes sociales podrían ser utilizadas como herramientas reguladoras del estado de ánimo (Gámez, 2014), porque permite crear un personaje sin defectos (Tipantuña, 2013), en un ambiente seguro que brinda reconocimiento y satisfacción (Harfuch, Murguía, Lever y Andrade, 2009; Kadushin, 2012).

González y Estévez (2017) señalan que utilizar el Internet o el teléfono móvil sin ningún tipo de restricción se encuentra relacionada a síntomas depresivos. Aunque también se encuentra relacionado con la ansiedad (Huanca, 2016; Rial et al. 2015; Rodríguez y Fernández, 2014). Debido a que algunos indicadores como la apatía o la falta de energía, incrementan la conexión a las redes sociales. Si esto persiste, incluso podría reemplazar la interacción en el mundo real (Barat y Sayadi, 2013).

En cuanto a las comparaciones según el sexo de los estudiantes, se observa que no existen diferencias ($p > 0.05$), ni tamaño del efecto. Estos resultados no concuerdan con los reportes de Paredes (2016) que afirma la prevalencia en el sexo masculino. Esto se debe a que los varones invierten más tiempo en las redes sociales a comparación de las mujeres (Ahmad et al. 2018).

Por otro lado, respecto a las comparaciones según grupo etario, se observa que existen diferencias significativas. En ese sentido, los rangos promedios indican que el grupo etario de 17 a 21 años presentan mayor puntaje en el uso de las redes sociales, el coeficiente ($E_r^2 = .09$) señala que el tamaño de variabilidad puede atribuirse a tal rango de edad (efecto mediano).

Lo mismo sucede con las dimensiones obsesión, falta de control personal y uso excesivo de las redes sociales con efectos medianos. Estos datos se relacionan con la realidad de Perú, donde el 81.7% de la población de 6 a 24 años utiliza el Internet para comunicarse (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018), como también en estudiantes universitarios (Padilla y Ortega, 2017). Del mismo modo, el coeficiente ($E_r^2 = .13$) indica que el tamaño de variabilidad de la sintomatología depresiva puede atribuirse a los estudiantes que se encuentran entre los 17 a 21 años (efecto mediano), como también las dimensiones somático-motivacional y cognitivo-afectivo.

Una probable explicación del rango de 17 a 21 años se debe a que hay una creciente popularidad sobre su uso entre los más jóvenes, siendo aproximadamente 1.4 billones de usuarios en el mundo (We are social, 2019), además que permite extender sus relaciones (Tipantuña, 2013) o ser utilizado para regular el estado de ánimo (Gámez-Guadix, 2014).

Conclusiones

Es evidente el gran vínculo de los adolescentes y jóvenes con las redes sociales, el avance de la tecnología ha transformado la manera de comunicarse y relacionarse con las personas, sin embargo, este beneficio probablemente sea un peligro cuando no se establece privacidad en la información personal o cuando existe un uso continuo y descontrolado. La comunidad científica ha investigado ampliamente el uso excesivo de las tecnologías proponiendo modelos teóricos vinculados al abuso de utilización y las alteraciones físicas o psicológicas que presenta el usuario.

Los resultados encontrados permiten concluir que se presenta una correlación entre las variables de estudio y que no existen diferencias en relación al sexo. No obstante, los estudiantes de 17 a 21 años presentan problemas en el uso de las redes sociales con puntuaciones que podrían indicar algún riesgo vinculado a la sintomatología depresiva. Los resultados permiten informar a los profesionales de la salud y educación establecer normas adecuadas en relación a su uso o la implementación de talleres y charlas con el objetivo de prevenir problemas psicológicos.

Referencias

- Ahmad, N., Huassain, S. y Munir, N. (2018). Social networking and depression among university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 57(2), 77-82.
- Andreassen, C. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Barat, N. y Sayadi, S. (2013). Relationship between using social networks and internet addiction and depression among students. *J Res behav Sci*, 10(5), 332-41.
- Baños, J. y Ramos, C. (2020). Validez e invarianza según sexo y edad de la Escala Paykel de Ideación Suicida en adolescentes peruanos. *Interacciones*, 6(1), e225. <https://doi.org/10.24016/2020.v6n1.225>
- Beck, A. T., Steer, R. A. y Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Blachnio, A., Przepiórka, A. y Pantic, I. (2015). Internet use, Facebook intrusion, and depression: Results of a cross-sectional study. *European Psychiatry*, 33(2), 681-684.
- Caplan, S. y High, A. (2010). Online social interaction, psychosocial well-being, and problematic internet use. In K. Young & C. Nabuco de Abreu (Eds.), *internet addiction. A handbook and Guide to Evaluation and Treatment* (pp. 33-53). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Cardona, S. y Tangarife, J. (2017). Comunicación entre seres humanos. ¿Seguimos siendo iguales tras la creación de las redes sociales? *Revista CIES*, 8(2), 2-20.
- Carranza, R. (2013). Propiedades psicométricas del inventario de depresión de Beck en universitarios de Lima. *Rev. Psicol. Trujillo*, 15(2), 170-182.
- Chuquitoma, L. (2017). *Redes sociales y su influencia en el autoestima de adolescentes del nivel secundaria en la institución educativa Manuel Muñoz Najara, Arequipa - 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP. <https://bit.ly/34WRuZL>
- Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educadores*. Madrid: Pirámide.
- Escurre, M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91.

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Fuentenebro, F. y Vázquez, C. (1990). *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gámez-Guadix, M. (2014). Depressive symptoms and problematic internet use among adolescents: analysis of the longitudinal relationships from the cognitive-behavioral model. *Cyberpsychology Behavior, and Social Networking*, 17, 714-719. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0226>
- González Retuerto, N. y Estévez Gutiérrez, A. (2017). El apoyo social percibido moderador entre el uso problemático de internet y la sintomatología depresiva en jóvenes adultos. *Salud y Drogas*, 17(1), 53-62.
- Grissom, R. J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *Journal of Applied Psychology*, 79, 314-16.
- Harfuch, M. F., Murguía, M. P., Lever, J. y Andrade, D. (2009). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18, 6-18.
- Huanca, J. (2016). *Asociación entre las redes sociales de internet y trastorno de ansiedad en adolescentes de dos academias preuniversitarias de la ciudad de Arequipa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. <https://bit.ly/2Vvq89T>
- Instituto nacional de estadística e informática. (2018). *Estadística de las tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://bit.ly/3cG4MfK>
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2013). *Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Lima Metropolitana y Callao Replicación 2012*. <https://bit.ly/34VumL4>
- Jaramillo, C., Martínez, J., Gómez, J., Mesa, T., Otálvaro, S. y Sánchez, J. (2018). Sintomatología depresiva en una población universitaria de Colombia: Prevalencia, factores relacionados y validación de dos instrumentos para tamizaje. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 56(1), 18-27. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272018000100018>

- Jasso, J. y Lopez, F. (2018). Measuring the relationship between social media use and addictive behavior and depression and suicide ideation among university students. *Computers in Human Behavior*, 87, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.003>
- Kadushin, C. (2012). *Understanding social networks*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lam, L. T. (2015). Parental mental health and internet addiction in adolescents. *Addictive behaviors*, 42, 20-23.
- Martínez, K., Ramos, K. y Saavedra, L. (2017). *Sintomatología depresiva en adolescentes con obesidad*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Padilla, C. y Ortega, J. (2017). Adicción a redes sociales y sintomatología depresiva en universitarios. *CASUS*, 2(1), 47-53.
- Paredes, A. (2016). *Uso excesivo de redes sociales de internet y depresión en adolescentes del colegio nacional "San Simón de Ayacucho"*. [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional UMSA. <https://bit.ly/2VtBYBk>
- Paz, M. y Bermúdez, A. (2006). *Manual de psicología clínica infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pew Research Center. (2018). *How Teens and Parents Navigate Screen Time and Device Distractions*. <https://pewrsr.ch/3byV3Ys>
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Health and Addictions/ Salud y Drogas*, 25-38.
- Rodríguez Puentes, A. P. y Fernández-Parra, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 131-140. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.13>
- Rodríguez, L. (2008). *Sintomatología depresiva y riesgo para desarrollar un trastorno alimentario en mujeres adolescentes universitarias y preuniversitarias*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://bit.ly/2zo4Sui>
- Rodríguez-Fernández, L. y Vásquez-Sande, P. (2019). Retos y perspectivas en la comunicación organizacional. *El profesional de la información*, 28(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.01>

- Tipantuña Caiza, K. (2013). *Adicción a internet y sus consecuencias en adolescentes de la ciudad de Quito en el año 2013*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional PUC. <https://bit.ly/2VKNqYo>
- We are social. (2019). *Digital 2019, Global Yearbook*. <https://bit.ly/2KtpF1E>
- West, R. y Brown, J. (2013). *Theory of addiction* (2.^a ed.). Inglaterra: John Wiley & Sons, Inc.
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders*. <https://bit.ly/3cGmW13>

“Indicadores Bibliométricos de la Producción Científica Paraguaya en Psicología de 2006 a 2016”

“Bibliometric Indicators of Paraguayan Scientific Production in Psychology from 2006 to 2016”

Autores: Mgter. Ema Arévalos y Dra. Alexandra Vuyk
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: 4/Febrero/2020

Aceptado: 16/Junio/2020

Resumen

Este trabajo tuvo por objetivo principal analizar el impacto de la producción científica de Psicología del Paraguay 2006-2016 a través de indicadores bibliométricos. El alcance de la investigación fue descriptivo, con el método de análisis de contenido cuantitativo de la producción científica recuperada de las bases de datos de la Web of Science y EBSCOhost. Los resultados indican que la producción psicológica paraguaya es la tercera área con 6,458%, y el idioma de preferencia es español con 96%. La revista con mayor cantidad de publicaciones (42%) es paraguaya, Eureka Revista de Psicología. Solo se han publicado tres artículos en revistas con factor de impacto (Q3 y Q4). Se resalta la alta dispersión de las revistas donde se publica. Las áreas más productivas (según modelo de García, 2012) son Historia de la Psicología con 40%, Salud Mental con 23% y Evaluación Psicológica con 14%.

Palabras clave: Producción Científica, Psicología, Paraguay, Indicadores bibliométricos.

Abstract

The main objective of this study was to analyze the impact of the scientific production in Psychology in Paraguay 2006-2016 through bibliometric indicators. The research scope was descriptive, using quantitative content analysis of the scientific production recovered from the databases Web of Science and EBSCOhost. Results indicated that the Paraguayan psychological production is the third area with 6,458%, and the preferred publication language is Spanish with 96%. The journal with the most publications (42%) is Paraguayan, Eureka Journal of Psychology.

¹Correspondencia remitir a: Ema Arévalos ema.arevalos@uc.edu.py, Alexandra Vuyk alexandra.vuyk@uc.edu.py.

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

Only three articles have been published in journals with impact factors (Q3 and Q4). We highlight the dispersion of the journals where articles are published. The most productive areas (according to García's model, 2012) are History of Psychology with 40%, Mental Health with 23% and Psychological Assessment with 14%.

Key words: Scientific Production, Psychology, Paraguay, Bibliometric indicators.

La producción científica es uno de los factores críticos de desarrollo de los países. Tradicionalmente en Latinoamérica, los indicadores de desarrollo de la ciencia en términos de publicaciones e impacto se encuentran alejados de los estándares de países con mayor desarrollo científico y tecnológico (Vera-Villarroel et al., 2011). Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia tienen los mejores indicadores en términos de producción e impacto, tanto en ciencia general en todas las disciplinas, como específicamente en Psicología. Chile, Argentina y Brasil son los países más productivos.

Los estudios bibliométricos tienen por objeto el tratamiento y análisis cuantitativo de las publicaciones científicas, por ende otorgan datos sumamente valiosos para el análisis que sustentan las opiniones y los juicios emitidos por los expertos de cada área donde se los utiliza (Bordons y Zulueta, 2017). Existen controversias sobre el uso de indicadores para la evaluación de la ciencia. Los actuales escenarios de producción intelectual están determinados por varios factores, entre ellos la necesidad de producir, si se quiere hasta compulsivamente (Gallegos et al., 2014). Esto sucede según Gallegos et al. en primer lugar por el aumento de la competitividad entre pares académicos, no sólo entre diferentes áreas temáticas, sino también al interior de una misma área de trabajo y añadido a esto, la presión por registrar esas producciones en publicaciones científicas que estén bien catalogadas, indizadas y que sean de alto impacto científico.

Los indicadores de visibilidad o impacto proporcionan información sobre un trabajo científico para estimar el alcance y la difusión de investigadores, artículos y revistas (Velasco et al., 2012). Se examina el número de citas que reciben los documentos científicos y de esta manera se evalúa la calidad de un artículo. Anualmente se evalúan más de 2000 títulos de revistas y sólo se seleccionan alrededor del 10-12%. Las revistas indexadas están monitorizadas para asegurar que mantienen los estándares y la relevancia que se exigió inicialmente para ser indexadas.

El índice de impacto de las revistas se utiliza para evaluar autores puesto que se da por hecho que cuanto más factor de impacto tiene una revista, más difícil es publicar en ella, ya que a mayor factor de impacto mayor demanda para publicar en ella y por eso el proceso de selección de los artículos es más riguroso que en otras revistas con menos factor de impacto (Velasco et al., 2012). Otro tipo de indicador de impacto son los cuartiles donde están ubicadas las revistas, así por ejemplo se toma el listado de revistas de una determinada categoría, para este caso Psicología, se ordena de mayor a menor factor de impacto y se divide en cuatro partes iguales, cada una de ellas es un cuartil, se simboliza Q1, Q2, Q3 y Q4. Las revistas con el factor de impacto más alto se sitúan en el primer cuartil. Es decir el primer cuartil el 25% de las revistas con Factor de Impacto más alto y así sucesivamente. También los factores de impacto cuentan con críticas, ya que al basarse meramente en *cantidad* de citas externas podría no reflejar la *calidad* real del trabajo científico (Villalobos-Galvis y Puertas-Campanario, 2007).

Producción Científica Mundial y Local en Estudios Bibliométricos

A nivel mundial, García-Martínez et al. (2012) examinaron la producción científica mundial en psicología sobre la base de indicadores bibliométricos para el periodo 2003-2008 por país, por instituciones de investigación y por revistas científicas, usando la base de datos científica Scopus. La producción mundial total se ha incrementado durante el periodo estudiado. Se distinguen cuatro grupos de cada país, instituciones y revistas, basados en los valores de producción científica, citación normalizada y área de especialización.

Para identificar las repercusiones en el terreno específico de la psicología en América Latina, Gallegos et. al (2014) analizaron transformaciones en las nuevas formas de producción de conocimiento científico. Revisaron posiciones teóricas con un análisis retrospectivo del desarrollo de la psicología en América Latina: publicaciones científicas, formación de investigadores, agendas de investigación, entre otros. Indicaron que las diversas transformaciones operadas en el campo del conocimiento científico en los últimos tiempos han tenido su correlato en el desarrollo de la psicología en América Latina a través de la modificación de sus prácticas, temas y dinámicas de producción y circulación de conocimiento.

Para evaluar indicadores bibliométricos de investigadores e instituciones paraguayas, Duarte Masi (2006) evaluó cuantitativamente la producción de Paraguay desde el año 1973 hasta parte del año 2005, con diversas bases de datos como Science Citation Index de Filadelfia, USA, (SCI); portal ACM Press de New York, USA; entre otros. Se identificaron 462 trabajos publicados por investigadores paraguayos entre 1973 a 2005, con 139 investigadores paraguayos que tienen visibilidad internacional. Muestra un notorio aumento de publicaciones paraguayas, lo que puede suponer el mejoramiento de la gestión por parte de las instituciones y sus investigadores en acceder a las revistas científicas indexadas, así como la realización de trabajos conjuntos con otras instituciones del exterior.

Enfocándose en psicología, se encuentra la revisión de García (2006) sobre publicaciones paraguayas en el área de la psicología en el periodo de 1960 a 2005, donde en forma genérica enumera áreas de estudio y causas probables para la baja de productividad científica de la psicología paraguaya, hallando más frecuentes los estudios teóricos y descriptivos que los estudios propiamente empíricos. En esa misma línea también García en el año 2012 ha estudiado a la psicología como ciencia en el Paraguay analizando las investigaciones llevadas a cabo desde 1960 hasta 2005 en psicología en Paraguay, y determina como áreas principales de interés la Salud Mental, la Evaluación Psicológica y la Metodología de la Investigación. En un estudio sobre postgrados e investigación en psicología paraguaya, Coppari (2011) expuso la necesidad de implementación y fortalecimiento de políticas educativas de calidad y sistemáticas en educación superior y en especial de la formación científica básica, aplicada y tecnológica.

Los niveles de productividad relacionados al conocimiento son escasos para las investigaciones en psicología en Paraguay (García, 2012). La psicología paraguaya presenta extrema dispersión, con muchos trabajos de investigación publicados en forma de libros con escasa circulación y por ende bajo impacto para la calidad del trabajo. También falta la sostenibilidad en el tiempo de los pocos programas de investigación existentes en las universidades, las cuales carecen de infraestructura y financiamiento para dar continuidad a los esfuerzos científicos, de por sí poco valorados. Las demás producciones existentes, si bien resultan valiosas en un medio donde el apoyo oficial y privado a la ciencia es ínfimo y por demás difícil de obtener, no han podido ganar la sistematicidad y continuidad mínimas que se requieren para constituir sistemas estables y reconocibles de ideas (Salas, 2014).

El Presente Estudio

Este trabajo se aboca a relevar datos sobre la producción científica paraguaya en psicología, planteándose como objetivo general el análisis de la producción científica paraguaya en Psicología indexada en las bases de datos Web of Science y EBSCOhost desde el 2006 hasta el 2016. Para esto, se describirán los indicadores bibliométricos de dicha producción científica, y se la categorizará de acuerdo a las áreas de la psicología en Paraguay, definidas por García (2012). A continuación se definen operacionalmente las variables:

Impacto de la producción científica: a través de los indicadores bibliométricos deducidos de las publicaciones científicas a partir de:

- ✓ **Producción:** recuento del número de publicaciones científicas de un autor, grupo de investigación o institución.
- ✓ **Dispersión:** analiza las publicaciones sobre un tema o área entre las diversas fuentes de información. Permite conocer si los trabajos de un área específica se concentran en pocas o en muchas revistas.
- ✓ **Colaboración:** evalúan la colaboración entre autores e instituciones. Promedio del número de autores e instituciones que firman el documento.
- ✓ **Factor de Impacto de la revista (FI)** donde se encontraron las publicaciones, medidas en cuartiles que se obtuvieron directamente de la base de datos Web of Science.

Producción Científica por Áreas: total de artículos recuperados de las bases de datos de la Web of Science y EBSCOhost, producidos por áreas de la psicología definida por García (2012) utilizando las palabras claves, en el período de tiempo estudiado. En caso que las palabras claves no estuvieran disponibles o no fuera posible determinar áreas a partir de las mismas, se utilizó el título del trabajo para determinar su área.

Método

Diseño

El presente trabajo es cuantitativo no experimental (Hernández et al., 2010). Se recolectó la información sobre la Producción Científica Paraguaya en psicología desde el año 2006 hasta el año 2016 en las bases de datos de la Web of Science y EBSCOhost, para luego proceder al análisis del impacto de dicha producción a través de indicadores bibliométricos.

Técnica de Recolección de Datos

Se seleccionó el Análisis de Contenido Cuantitativo, método de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos sobre contenidos con respecto a su contexto; el mismo se efectúa por medio de la codificación, proceso por el cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman en unidades que permiten su descripción y análisis precisos (Hernández et al., 2010).

Unidades de Análisis

El universo estuvo compuesto por artículos científicos de las bases de datos Web of Science y EBSCOhost.

EBSCOhost. EBSCOhost es una plataforma de investigación que posee una extensa colección de bases de datos para investigación, aporta contenido de texto completo para los usuarios. La plataforma permite realizar búsquedas generales que varían desde básicas hasta avanzadas, asimismo permite utilizar una serie de opciones como: modo, ampliadores o limitadores para ampliar o acotar la exploración, según sea el caso. Sus recursos académicos cubren todas las áreas de estudio: ciencias, ingenierías, tecnología, matemáticas, artes y humanidades, ciencias sociales, derecho, administración, filosofía y religión.

Web of ScienceTM. ISI Web of Knowledge (WoK) es un servicio en línea de información científica, proveído por Institute for Scientific Information (ISI), grupo integrado en Thomson Reuters. Facilita el acceso a un conjunto de bases de datos bibliográficas y otros recursos de todos los campos del conocimiento académico. El que se utiliza para este trabajo es la Web of Science, que incluye varias bases de datos bibliográficas, con referencias a citas bibliográficas de 8700 revistas de ciencia, tecnología, ciencias sociales, artes y humanidades. Permite buscar registros en varias bases de datos de productos para las que tiene una suscripción. Además, está disponible para instituciones que se suscriban a dos o más bases de datos de productos admitidas por la base de datos de la Web of Science.

Se tomó como unidad de análisis cada Artículo recuperado de la Web of Science y EBSCOhost a título de Psicología-Paraguay, entre los años 2006 al 2016 que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- Indexado en la base de datos Web of Science y/o EBSCOhost.
- Al menos un Autor afiliado a una Institución y/o organismo del Paraguay.
- Realizado por Psicólogos.
- Temas del ámbito de la Psicología.
- Tipo de publicación: académica, artículo de revista, revisión por pares y/o artículo de investigación.
- Realizado entre los años 2006 y 2016.

Por otro lado los criterios de exclusión fueron:

- Ninguno de los Autor(es) afiliado a una Institución y/o Organismo paraguayo.
- Tipo de artículo de editorial u otro.
- Realizado por especialistas de otras disciplinas, no psicólogos.
- No indexado en las bases de datos Web of Science y/o EBSCOhost.
- Realizado antes del 2006 o durante el 2017.

Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de datos de la búsqueda de artículos realizada en las bases de datos Web of Science y EBSCOhost, se elaboró una Ficha Resumen de Contenido donde se registraron las siguientes categorías y sub categorías (véase la Tabla 1):

Tabla 1

Categorías y Sub Categorías de Análisis

Categorías	Sub Categorías
Nombre y Apellido del Autor (es)	Ninguna
Afiliación del Autor (es)	Universidad, Organismo, Otro
Año de publicación	2006 al 2016
Título del Artículo	Español, Inglés
Lugar de publicación	Datos del Editor
Tipo de publicación	Artículo de revista, Revisión por pares, Artículo de investigación, Publicación académica
Área de la psicología	palabras claves, descriptores
Fuente de información	Web of Science, EBSCOhost
Datos de la Revista que publica	Volumen, número, páginas, código ISSN, DOI
Idioma de la publicación	Español, Inglés, Portugués, otro

Procedimiento

Se realizó una búsqueda en las bases de datos de la Web of Science y EBSCOHost en producción científica en Psicología en la última década, se utilizaron estas bases de datos por su alcance e importancia. Se extrajo la productividad científica a través del análisis de artículos citables de Paraguay en Psicología, considerando indicadores bibliométricos de las publicaciones científicas en tópicos de Psicología/Psychology - Paraguay. Se incluyeron las publicaciones en revistas científicas que tuvieran disponibles textos completos o por lo menos afiliación completa de los autores; de los cuales por lo menos uno debía tener como afiliación a alguna Institución u Organismo paraguayo.

La búsqueda comprendió todas las publicaciones realizadas entre enero de 2006 hasta diciembre de 2016, (limitador para refinar la búsqueda). Se descartaron publicaciones sin aplicación directa al campo de la psicología paraguaya, como así también las publicaciones donde ninguno de los autores estaba afiliado a una Institución u Organismo paraguayo, y aquellas publicaciones de tipo Editorial, se recuperó esta información de las bases de datos Web of Science y EBSCOhost, deliberadamente pues se ha buscado dar cuenta del impacto a nivel global y no solamente regional. Se utilizaron conectores lógicos (AND, OR) y como indicadores de búsqueda Tema: “Psicología*or Psychology” and Tema “Paraguay” refinado por periodo de tiempo: 2006–2016, semejando la estrategia de búsqueda realizada por Angulo-Bazán et al., 2017), en un segundo momento se utilizó la búsqueda por autor (AU) y organización (OG) en el periodo de tiempo señalado, ampliando de esta manera los resultados obtenidos inicialmente.

Una vez recuperados y seleccionados los artículos que cumplieron los criterios de inclusión, se registraron en una hoja de cálculo las siguientes categorías y sub categorías: Nombre y Apellido de los Autor(es), afiliación institucional, año de publicación, Título de la publicación, lugar de publicación, Datos del Editor, Revista donde publica, Datos de la revista (volumen, número, páginas) ISSN, tipo de publicación (artículo de revista, revisión por pares, artículo de investigación, publicación académica), base de datos de indexación, palabras claves/descriptores del estudio, idioma, impacto en cuartiles de las revistas indexadas en la base de datos Web of Science.

ANÁLISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

En la búsqueda realizada en la Web of Science, a través de los refinadores disponibles: Organizaciones (OG) se seleccionaron todas las Instituciones, Organismos disponibles en su índice de Paraguay, and Geografía (CU) Paraguay, refinado por: categorías de Web of Science: Psychology Multidisciplinary, período de tiempo: 2006-2016. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, ESCI, se recuperaron un total de 542 artículos, distribuidos por Organizaciones, al respecto es interesante destacar que del total encontrado el 73,336% están en inglés, el 18,819% en español y el restante 1,661% lo hace en portugués. Al continuar con el análisis se observa que el Área más productiva es Patología, encontrándose Psicología en tercer lugar a nivel general. El análisis detallado de los registros por título de Fuente sitúa a Eureka Revista Científica de Psicología en primer lugar con 5,9% del número de registros totales, seguido de Modern Pathology con 4,9% y en tercer lugar Laboratory Investigation con 4,6%.

En la búsqueda para el área de Psicología* or Psychology, and Paraguay en Web of Science, se refinó la misma para el tipo de publicación y se encontraron 29 artículos, de los cuales el 62% (18 artículos) son de autoría paraguaya, autoría conjunta o co-autoría, del restante 38% (11 artículos) los autores no tienen afiliación con instituciones paraguayas. En cuanto a la revista donde publica se halla que el 67% lo hace en Eureka. Dos artículos están en una revista de impacto situada en el cuartil cuatro (Q4) y solo un artículo en una revista de impacto ubicada en el cuartil tres (Q3), como se especifica en la tabla 2:

Tabla 2

Revistas donde se Publica según la Base de Datos Web of Science

Nombre de la Revista	<i>f</i>	%	Impacto de la Revista
Eureka Revista Científica de Psicología	12	67%	Q4
Universitas Psychologica	2	11%	
Cuadernos de Neuropsicología	1	6%	
Propósitos y Representaciones	1	6%	
Revista de Historia de la Psicología	1	6%	Q3
Revista Latinoamericana de Psicología	1	6%	

En la base de datos EBSCOhost siguiendo los mismos parámetros de búsqueda, se encontraron 38 artículos con los parámetros Psicología-Paraguay, periodo 2006-2016, a este total se sumaron 6 artículos más encontrados en la búsqueda individual por autor, dando un total de 44 artículos seleccionados, del cual 1 artículo fue eliminado por tratarse de un trabajo Editorial, que según criterios de inclusión no corresponde; por ende quedaron 43 artículos. De este total el 67% (29 artículos) son de autoría paraguaya, autoría conjunta o co-autoría, y en 33% (14 artículos) los autores no tienen afiliación con instituciones paraguayas. El 96% publica en idioma español y el 4% en inglés. En la tabla 3 se muestran las revistas de publicación en EBSCOhost; el mayor número de artículos se publican en igual proporción en dos revistas (21%) que son Eureka Revista Científica de Psicología y Revista Interamericana de Psicología.

Tabla 3

Revistas donde se Publica según la Base de Datos EBSCOhost

Nombre de la Revista	f	%
Eureka Revista Científica de Psicología	6	21%
Revista Interamericana de Psicología	6	21%
Cuadernos de Neuropsicología	2	7%
Psicologia da Educação	2	7%
Ciencias Psicológicas	1	3%
Diversitas Perspectivas en Psicología	1	3%
Estudos de Psicologia	1	3%
Interacciones Revista de Avances en Psicología	1	3%
Pensamiento Psicológico	1	3%
Procesos Históricos	1	3%
Propósitos y Representaciones	1	3%
Psicologia em Pesquisa	1	3%
Revista de Historia de la Psicología	1	3%
Revista Intercontinental de Psicología y Educación	1	3%
Revista Latinoamericana de Psicología	1	3%
Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social	1	3%
Universitas Psychologica	1	3%

Para tener un panorama más general de la producción científica de la psicología paraguaya se combinarán los datos obtenidos en Web of Science y EBSCOhost. Se suprimieron las coincidencias exactas de ambas bases de datos, por lo que la totalidad de artículos recuperados en ambas quedó en 43. La Tabla 4 indica la productividad por año, siendo el 2016 el año más productivo, donde se puede observar un crecimiento (3 veces mayor) en relación al 2015. Se destaca la nula producción científica en 2009.

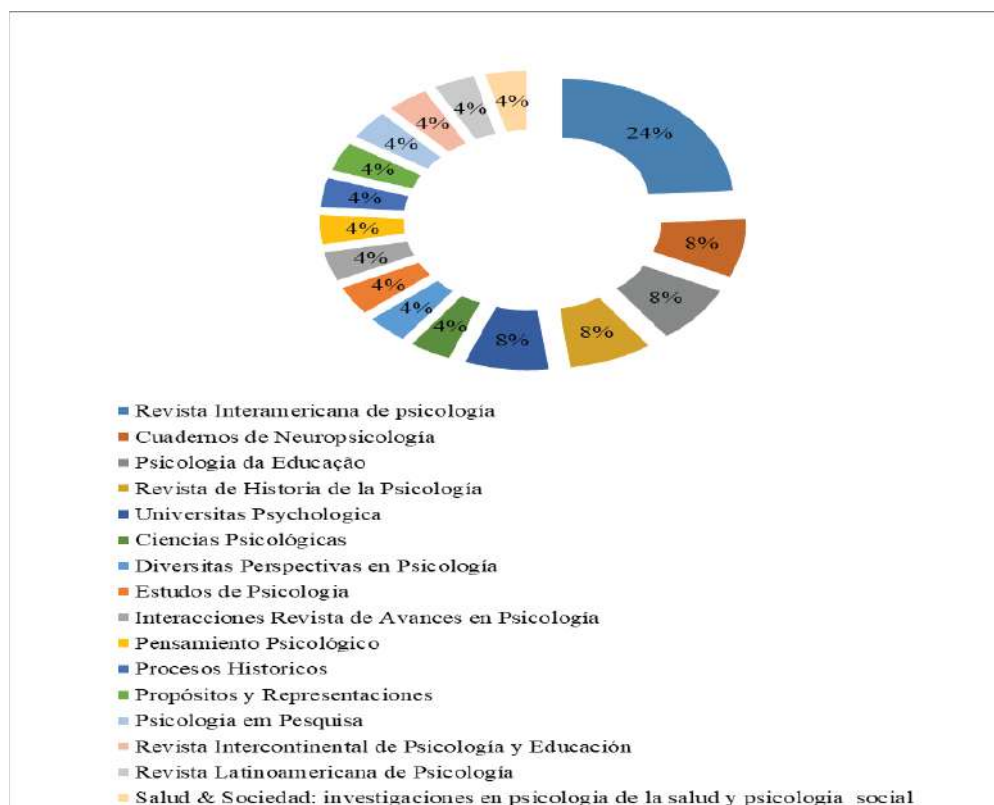
Tabla 4*Producción Científica por Año Comparando Ambas Bases de Datos*

Año de Publicación	<i>f</i>	%
2016	14	33%
2012	6	14%
2014	5	12%
2015	5	12%
2011	4	9%
2006	2	5%
2008	2	5%
2010	2	5%
2013	2	5%
2007	1	2%
2009	0	0%

La dispersión de las publicaciones como indicador bibliométrico muestra que los trabajos paraguayos se publican en diversas revistas (ver Figura 1).

Figura 1

Dispersión de las Revistas donde se Publican los Artículos en Web of Science y EBSCOHost



En cuanto a la Revista donde se realizan estas publicaciones, la mayor concentración la tiene Eureka Revista Científica de Psicología con 18 artículos que constituyen el 42% de publicaciones.

Otro indicador bibliométrico relevante es el factor de impacto de las revistas (FI) donde se realizan las publicaciones a través del cuartil, indicador proporcionado por Web of Science. La revista Universitas Psychologica está en el cuartil cuatro (Q4) y en ella se realizaron dos publicaciones; una en 2014 (en español) y otra en 2016 (en inglés). La revista mejor posicionada en este listado es la Revista Latinoamericana de Psicología en el cuartil tres (Q3), y el artículo en esta revista es de 2006.

El idioma de preferencia para realizar las publicaciones sigue siendo el español con un 95,35% frente a un 4,65% que lo realiza en inglés, factor que se debe tener en cuenta a la hora de realizar las consideraciones finales, pues el acceso a la información de mayor impacto en su mayoría se da en la lengua inglesa. En cuanto al análisis de otro indicador bibliométrico se muestra la publicación en colaboración, por lo que resulta importante manifestar el comportamiento de los datos en este aspecto, los trabajos de co-autoría, o autoría en colaboración representan el 20,93% del total de artículos encontrados.

En cuanto al objetivo de identificar la Producción Científica de acuerdo a las áreas de la psicología en Paraguay definidas por García (2012), se utilizaron las palabras clave descriptas por el Autor(es) del artículo. En los casos donde no se pudo determinar un área por los descriptores, se recurrió al título del trabajo para determinar el área.

El área que lidera la concentración de publicaciones, superando casi por el doble al área que le sigue, es Historia de la Psicología con 17 artículos (40%), luego con 10 artículos (23%) el área de Salud Mental y con seis artículos (14%) el área de Evaluación Psicológica en tercer lugar, mientras que las demás áreas tienen entre 1 a 2 trabajos encontrados.

CONCLUSIONES

La producción científica en el campo de la Psicología paraguaya es escasa en comparación a la región. Si bien existe alguna producción que representa una parte de los intereses teóricos prevaecientes en la disciplina, arrastran al mismo tiempo la gran dificultad que supone la persistencia de lo esporádico, aislado y ocasional de su aparición (Salas, 2014).

Es importante notar que la producción científica paraguaya en psicología, a pesar de ser escasa en términos generales, presenta una tendencia creciente. Esto coincide con la tendencia de la región y del mundo entero (Gallegos et al, 2014); ya que la comunidad científica se ve crecientemente enfrentada a la presión de publicar, incluso con el lema “*publish or perish*” (“publicar o perecer”). La presión de aumentar la producción científica en artículos arbitrados de impacto puede coincidir con la aparición en el año 2011 del Programa de Incentivo a Investigadores (PRONII) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2020) que brinda incentivo económico a investigadoras e investigadores que categoricen en el sistema por méritos científicos.

La implementación del PRONII en 2011 puede explicar el incremento de la producción científica, ya que en ese mismo año se incrementa la producción a un promedio de cuatro artículos por año. Anteriormente, desde 2006 se contó un promedio mínimo de al menos un artículo publicado anualmente a excepción del 2009 sin publicaciones.

El año 2016 fue el más productivo con un crecimiento tres veces mayor en relación al año 2012, que es el que le sigue en promedio de publicaciones recuperadas. La producción científica es el área en que la psicología paraguaya requiere de un impulso más significativo (Salas, 2014). Se infiere que la categorización de investigadoras e investigadores en un sistema nacional como el PRONII que cuenta con incentivos económicos por producción científica, puede haber incidido en el aumento de dicha producción.

La revista donde más se publica es Eureka Revista Científica de Psicología (paraguaya) con el 42% del total de las publicaciones en Web of Science y EBSCOhost. Es interesante la dispersión de las publicaciones; se podría presuponer la búsqueda que los autores realizan para publicar sus artículos. Publicar un artículo en una revista de alto impacto y prestigio asegura al autor la máxima diseminación y visibilidad del trabajo realizado, y por ende una mayor posibilidad de legitimación de su actividad investigativa y claramente un mayor prestigio académico (Villalobos-Galvis y Puertas-Campanario, 2007).

El tema preponderante es Historia de la Psicología, luego Salud Mental y Evaluación Psicológica; otras áreas están representadas solamente con uno a dos trabajos. De las áreas emergentes encontradas por García (2012), para la investigación psicológica actual solamente la Evaluación Psicológica sigue vigente y se muestra un marcado interés hacia la Salud Mental y la Historia de la Psicología. Las demás producciones existentes, si bien resultan valiosas en un medio donde el apoyo oficial y privado a la ciencia es ínfimo y por demás difícil de obtener, no han podido ganar la sistematicidad y continuidad mínimas que se requieren para constituir sistemas estables y reconocibles de ideas (Salas, 2014).

Limitaciones

Una gran limitación de este estudio es que los resultados podrían subestimar la realidad debido a que mucha de la investigación científica aún se publica en revistas locales no indexadas, o incluso en libros o capítulos de libros de poca difusión (García, 2012) lo que constituiría el factor principal que dificulta la visibilidad y el impacto de estos contenidos.

El idioma de preferencia para publicar sigue siendo el español por sobre el inglés, en detrimento del acceso a varios espacios a través de la lengua materna de la ciencia. Esto también se constituye en una limitación para la investigación psicológica paraguaya y limita las citas de autores paraguayos, por ende incidiendo en los factores de impacto en las revistas en las que publican.

Sugerencias para Futuras Investigaciones

Ampliar los criterios de inclusión podría brindar un nuevo panorama de la producción científica paraguaya en Psicología. Varios de los criterios de exclusión de este estudio podrían formularse para inclusión en futuros estudios. Podrían incluirse estudios en revistas indexadas en bases de datos regionales como Redalyc o Latindex, comparando los resultados con los del presente trabajo. Es posible que exista producción en dichas revistas, lo cual puede llevar al planteamiento de cuáles son las plataformas idóneas para difusión de la investigación psicológica paraguaya. Aumentar el rango de tiempo en el cual se evalúa la producción científica psicológica es otra opción, puesto que podría haber crecido en los últimos años. Además, es posible que temas psicológicos sean abordados por profesionales de demás áreas de la salud mental como ser psiquiatría, trabajo social, psicopedagogía, u otras.

Una línea de investigación futura a partir del presente trabajo, podría ser enfocarse en las prácticas investigativas realizadas en las Universidades, su forma de producir conocimiento, la revisión de los requisitos y procedimientos para la presentación de las tesis y adecuarlos a las nuevas tendencias de publicación de trabajos científicos, es decir enseñar a investigar con los formatos para publicar y alentar su publicación. Se recomienda crear y fortalecer una cultura de publicación en revistas indizadas entre estudiantes, docentes y profesionales de la psicología en Paraguay, dando más promoción a los recursos que se dispone actualmente en materia de acceso a la información científica mundial.

Referencias

- Angulo-Bazán, Y., Caldas Valdez, C., & Vásquez-Blondet, R. (2017). Impacto y producción científica sobre medicina nuclear en Perú: estudio bibliométrico. *Acta Médica Perú*, 34(1), 16-22. <https://doi.org/10.35663/amp.2017.341.285>
- Bordons, M., & Zulueta, M. A. (2017). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. *Revista Especial de Cardiología*, 52(10), 790-800. [https://doi.org/10.1016/s0300-8932\(99\)75008-6](https://doi.org/10.1016/s0300-8932(99)75008-6)
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). PRONII: *Impulsando la carrera científica en Paraguay*. Recuperado de <https://www.conacyt.gov.py/pronii>

- Coppari, N. B. (2011). Una aproximación a los postgrados e investigación en psicología paraguaya. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 5-15. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2011000100002>
- Duarte Masi, S. (2006). Indicadores bibliométricos de Paraguay. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 4(1), 49-53. Recuperado de http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1812-95282006000100013&lng=es&tlng=es
- Gallegos, M., Berra, M., Benito, E., & López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la psicología latinoamericana. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 13(3), 106-117. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue3-fulltext-377>
- García, J. E. (2006). Publicaciones paraguayas en el área de la psicología: 1960-2005. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 149-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985638>
- García, J. E. (2012). Situación actual de la investigación psicológica en el Paraguay. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(2), 24-38. Recuperado de <http://www.cnps.cl/index.php/cnps>
- García-Martínez, A. T., Guerrero Bote, V. P., & De Moya-Anegón, F. (2012). World scientific production in psychology. *Universitas Psychologica*, 11(3), 699-717. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-3.wspp>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (6ta Ed.). McGrawHill.
- Lascurain Sánchez, M. L. (2006). La evaluación de la actividad científica mediante indicadores bibliométricos. *Bibliotecas*, 24, 9-26. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/429>
- Salas, G. (2014). Historias de la Psicología en América del Sur. Diálogos y Perspectivas. En J. E. García, *Eventos y Protagonistas centrales para la historia de la Psicología en el Paraguay* (págs. 142-169). Nueva Mirada Ediciones.
- Velasco, B., Eiros, J.M., Pinilla, J.M., & San Román, J.A. (2012). La utilización de los indicadores bibliométricos para evaluar la actividad investigadora. *Aula Abierta*, 40(2), 75-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920967>

- Vera-Villarroel, P., López López, W., Lillo, S., & Silva, L. M. (2011). La producción científica en psicología latinoamericana: Un análisis de la investigación por países. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 95-104. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2011-09635-008>
- Villalobos-Galvis, F., & Puertas-Campanario, R. (2007). Impacto e internacionalidad de tres revistas iberoamericanas en revistas de psicología de España. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 593-608. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2540774>

“Sentido de Comunidad: ¿Utopía o posibilidad para la reconstrucción del tejido psicosocial Colombiano?”

“Sense of Community: Utopia or Possibility for the Reconstruction of the Colombian Psychosocial Fabric?”

Nelly Ayala Rodríguez PhD*, Natalia Patricia Rey Gómez**

Jhon Edison Chaparro Garcés***

Universidad Católica de Colombia

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹

Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 8/12/2019

Acceptado: 22/05/2020

Resumen

El semillero de investigación POLITEIA de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, en la pretensión de contribuir al fortalecimiento del sentido de país, ha venido generando procesos de reflexión desde la perspectiva de la psicología comunitaria, con la claridad y certeza que este campo disciplinar tiene mucho que aportar. Dadas las dinámicas de pobreza, desigualdad, inequidad, corrupción entre otras, que en vez de disminuir aumentan en Colombia, se plantea que uno de los retos fundamentales y más complejos para el decremento de estas condiciones, es la de aprender o reaprender a ver al “otro”, desde su diferencia, para involucrarlo en procesos de construcción de objetivos y soluciones sustentables, lo que implica favorecer mayor respeto hacia los otros, hasta reconocerlo como un igual y poder situarlo en relaciones horizontales y dialógicas. En coherencia con este planteamiento, el presente ensayo pretende en primer lugar, visibilizar cómo la psicología comunitaria puede aportar desde el fortalecimiento del *sentido de comunidad*, en este desafío y, en segundo lugar, invitar al lector a pensar y reflexionar acerca de sus posibilidades como agente de cambio, en un mundo que pide a gritos formas de relacionarse más equitativas, justas, responsables y conscientes.

Palabras clave: Sentido de comunidad, Paz, Reconstrucción social, Psicología comunitaria.

*Correspondencia remitir a: navala@ucatolica.edu.co Nelly Ayala Rodríguez. Universidad Católica de Colombia-Colombia.

**Correspondencia remitir a: naprey03@ucatolica.edu.co Natalia Rey Universidad Católica de Colombia-Colombia.

*Correspondencia remitir a: jchaparro13@ucatolica.edu.co Jhon Chaparro. Universidad Católica de Colombia-Colombia.

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 POLITEIA research seedbed of the Faculty of Psychology of the Catholic University of Colombia, in the attempt to contribute to the strengthening of the sense of country, has been generation reflection processes from the perspective of community psychology, with the clarity and certainty that this disciplinary field has much to contribute. Given the dynamics of poverty, inequality, inequity, corruption among others, which instead of decreasing increase in Colombia, it is proposed that one of the fundamental and most complex challenges for the decrease of these conditions is to learn or relearn to see the “other”, from its difference, to involve it in processes of construction of objectives and sustainable solutions, which implies favoring greater respect towards others, until recognizing it as an equal and being able to place it in horizontal and dialogical relationships. Consistent with this approach, this essay intends firstly to make visible how community psychology can contribute from strengthening the sense of community, in this challenge and secondly, to invite the reader to think and reflect on their possibilities as an agent of change, in a world that cries out for more equitable, fair, responsible and conscious ways of relating.

Keywords: Sense of community, peace, social reconstruction, community psychology.

Introducción

La reconstrucción del tejido psicosocial de Colombia se presenta como uno de los retos fundamentales y más complejos para el desarrollo humano y sostenible del país e implica entre otras agendas, la lectura crítica de los entornos comunitarios, haciéndose necesario el aprender o reaprender a ver al “otro”, desde su diferencia, para poder tenerlo en cuenta e involucrarlo en los procesos de construcción de objetivos y soluciones sustentables, que respondan a las necesidades e intereses de sus contextos. Este es el desafío del llamado “pos-acuerdo”, que implica favorecer en las personas, el desarrollo de mayores niveles de respeto hacia los otros, hasta reconocerlo como un igual y poder situarlo en relaciones de tipo horizontal y dialógicas.

Siendo así, ese otro, se vería como una persona que se ha construido en condiciones históricas-sociales específicas, que han marcado sus maneras de ver y hacer en el mundo. En este sentido me tengo que asumir como parte de esas condiciones y con la capacidad de reconocer cómo las formas de hacer y ver mi propio mundo, han influido en la de los demás.

De ahí la importancia de trabajar en el fortalecimiento del Sentido de Comunidad, proceso psicosocial de la psicología comunitaria, el cual plantea la importancia de la conexión emocional y la pertenencia entre las personas que conforman los grupos sociales (McMillan y Chavis 1986). De esta manera, se construiría un tipo de cadena afectiva entre todos, la cual favorecería el desarrollo de una sociedad más compasiva y altruista, dinamizando la lógica histórica dualista que se ha ido naturalizando con el paso de las décadas y determinando las formas de sentir, pensar y actuar de las personas. Y son esas formas de opresión mantenidas en el tiempo como lo refieren Arango y Ayala (2011) las que han impedido lograr la construcción de un país con justicia social y buen vivir.

Colombia ha estado marcada y atravesada por diferentes problemáticas y conflictos, que pareciesen repetirse y nunca acabarse. Desde la época de la colonización hasta el día de hoy, este país ha vivido constantes históricas que parece, definen el existir y convivir colombiano. Algunas de ellas son la existencia de conflictos armados y guerras civiles que surgen en busca del control de recursos y poderes nacionales, la presencia de diferentes grupos revolucionarios que nacen en batallas ideológicas hasta terminar en el uso del poder hacia la violencia; la tenencia de tierras como causa innegable del conflicto colombiano; la desunión y polarización política y social; la percepción de un Estado incapaz de responder a las necesidades del país o de crear reformas estructurales necesarias, porque no hay gobiernos nacionales efectivos que puedan imponerlas; la desigualdad de riqueza y medios de producción que permiten la dominación de grandes empresarios en las políticas y distribución de recursos inequitativos dando paso a brotes y olas de violencia e injusticia social. (Bushnell, 2017; Chambers, 2013; Melo, 2017)

Como problemática central ha de tomarse la violencia sistemática, estructural, permanente y en su gran mayoría, invisibilizada y naturalizada del país. Este fenómeno se ha caracterizado por presentar actores, víctimas, hechos y modalidades variadas, masacres, magnicidios, atentados, secuestros, asesinatos selectivos, desaparición y desplazamiento forzado, entre otros. (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2015; Melo, 2017)

Dicha violencia es causada por múltiples factores como son: la lucha histórica por el acceso a la tierra, anudado a reformas agrarias inefectivas e inequitativas que consienten el desplazamiento forzado y destierro de familias y comunidades; la inestabilidad y miedo generalizado en zonas rurales, la presencia de terratenientes y empresarios que permiten la concentración de tierra en un país rural, agrícola y campesino (Morales, 2015; Pérez, 2004; Pineda, 2016). En segundo lugar, la poca participación y diversidad en espacios de construcción política y de paz, provocan la presencia de ‘violencias políticas’, manipulación de medios y poderes simbólicos dando paso a una cultura que impide corrientes y propuestas no tradicionales. (Avendaño y Alfonso, 2017; González, 2017)

Otro de los factores esenciales para entender la violencia en Colombia son los procesos repetitivos e ineficaces que impiden alcanzar un estado de paz, gobiernos que apoyan la acción militar, presentando múltiples irregularidades en las fuerzas públicas, la torpe represión oficial contra diversos grupos sociales, la tortura de detenidos, la presencia de falsos positivos, y el uso constante de recursos militares en masacres, asesinatos selectivos y demás crímenes de estado (CNMH, 2015; Melo, 2017). Esta violencia múltiple con todos sus componentes se podría denominar como un fenómeno proteico caracterizado por impredecibles desarrollos. Esto significa que las formas de violencia estructural, cultural, económica, política y aún religiosa, se reproducen en una explosión insospechada de factores, complejizando al máximo su degradación.

Con la pretensión de solucionar y responder efectivamente a las necesidades del país y construir de forma colectiva, una nación equitativa, justa y pacífica, se han dado logros sustanciales dentro de los cuales se rescatan tan sólo dos. El primero es la Constitución Política de Colombia de 1991, en la que uno de sus principios fundamentales refiere que Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. El segundo es el establecimiento de mesas de diálogo que llevan a la instauración del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC- para el año 2016, en el cual la participación ciudadana es el fundamento de las agendas que constituyen el Acuerdo Final.

Se plantea que la participación y el diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad, contribuirán a la construcción de confianza y a la promoción de una cultura de tolerancia, respeto y convivencia en general, que es un objetivo de todos los acuerdos.

Es innegable que el papel aguanta mucho y que hacer realidad tan bonitas aspiraciones es un reto que se convierte en un imposible, posible o en un posible, imposible. Porque en el centro de todo, lo que hay son seres humanos fracturados, diversos, rotos, ilusionados, temerosos, maravillosos, soñadores, recursivos, capaces... La tarea es como juntar todo ello para que sobresalga lo mejor que cada uno tiene y poder sumar, ser uno desde la diferencia y la diversidad.

Como lo plantea Melo (2017) “Colombia ha tenido éxito en su desarrollo económico y resultados medianos en el orden político y social y en la administración pública, pero no ha logrado establecer formas de convivencia y paz aceptables”. (p. 323)

En esta pretensión, las ciencias sociales han aportado. Pero aún falta más. Se requiere del trabajo articulado, fundamental no sólo para la comprensión sino para la construcción de agendas que respondan y aporten de forma responsable a las dinámicas coyunturales de diversa índole del país. La psicología es una de las disciplinas llamadas a aportar conocimiento para enfrentar este desafío. Desafío que inicia en ella misma, frente a la labor imperativa de abrir sus enfoques de investigación e intervención, utilizando metodologías participativas desde miradas alternas que respondan a las necesidades y los recursos de los grupos sociales en sus contextos.

Desde su nacimiento en la década de los sesenta, la psicología comunitaria se ha preocupado por responder a este reto, realizando lecturas críticas de los entornos latinoamericanos permeados por diferentes problemáticas como la pobreza, inequidad, discriminación, injusticia social, entre otras, logrando una comprensión de los determinantes históricos y las lógicas individualistas y egoístas, que han ido configurando la estructura psicosocial de las personas. (Montero y Serrano, 2011)

A partir de esta comprensión, se han desarrollado procesos de intervención e investigación, a través de metodologías participativas en la perspectiva de reconocimiento al otro, logrando aportes significativos en la reducción de condiciones inequitativas, violentas y de injusticia social. A nivel teórico uno de los modelos más importantes es el denominado ‘Sentido de Comunidad’ propuesto por McMillan y Chavis (1986) quienes lo definen como ‘una fuerza comunitaria’ que puede ser explicada desde cuatro componentes esenciales: sentido de pertenencia, influencia, satisfacción de necesidades y conexión emocional compartida. Los autores proponen que existe interdependencia entre ellos, y que es posible hacerlo realidad materializándose sus alcances en el logro de mayores niveles de participación y autogestión comunitaria, aspectos fundamentales para la transformación y desarrollo social.

En Colombia, el sentido de pertenencia, la influencia, la satisfacción de necesidades y la conexión emocional compartida, han sido minimizados, entre otras explicaciones, por la falta de comprensión de lo que significa construirse como ser humano desde la relación con un otro en un proceso complejo y dinámico, mediado por dimensiones biopsicosociales, culturales y espirituales. Para los autores de este texto, esta ausencia, es una de las causas principales de los conflictos nacionales. De ahí la importancia de reconocer, incluir y respetar al otro en cada tipo de relación que se establezca.

En coherencia, el primer objetivo de este ensayo es visibilizar cómo la psicología comunitaria puede aportar desde el fortalecimiento del *sentido de comunidad*, a la reconstrucción del tejido social. El segundo objetivo, es invitar al lector a pensarse y reflexionar acerca de sus posibilidades como agente de cambio y el poder Ser en sus formas de relación más equitativo, justo, responsable y consciente.

De tal manera el desarrollo del ensayo se centrará en dos apartados; en primer lugar, se abordará el sentido de comunidad desde sus referentes teóricos. En segundo lugar, se hace una lectura crítica de cómo la presencia del sentido de comunidad o la falta de éste tiene influencia en las dinámicas psicosociales del país.

Desarrollo

1. *Sentido de comunidad desde una mirada teórica*

Este modelo teórico se construye a partir de cuatro componentes interrelacionados. El primer elemento se denomina '*pertenencia*', se define como el "aspecto subjetivo que implica que el miembro de la comunidad sienta que comparte con otros miembros ciertos valores, ideas o problemáticas, o bien los propósitos o metas de la comunidad" (Krause, 2001, p. 55). Es decir, aquel sentimiento que implica ser parte de la comunidad e identificarse con ella, teniendo en cuenta sus objetivos, ideologías, sistemas de relación, valores y problemáticas.

De acuerdo con Maya (2004), la pertenencia implica las siguientes características: (a) la delimitación de una frontera entre los miembros y los que no lo son, (b) la existencia de un sistema de símbolos compartidos, (c) la experiencia de seguridad emocional, (d) la inversión personal en la comunidad y, finalmente, (e) el sentimiento de pertenencia e identificación. (p. 192)

Este sentimiento conlleva a la diferenciación con los otros que no pertenecen al grupo; denota un grado de intimidad entre sus miembros, y marca las limitaciones en función del lenguaje, creencias, rituales, objetivos, ideas, intereses, etc., respecto a los de afuera. Además, tiene como función proteger de las amenazas, de la pérdida de identidad y/o de aquellos que se desvían del grupo. (McMillan & Chavis, 1986)

En este sentido, este componente hace posible que los grupos sociales logren un mayor sentido de pertenencia a sus entornos, estableciendo límites dentro de la ética y el cuidado del otro, fortaleciendo lazos afectivos, desarrollando mayores niveles de participación, cultivando formas de vida común y dando respuesta a intereses compartidos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que este proceso está determinado por el objetivo y la conformación del grupo social, ya que en ciertos contextos puede implicar la alienación y polarización.

La '*influencia recíproca*' se propone como el segundo componente que permite el desarrollo de sentido de comunidad, nace ante necesidades de crear interrelaciones de mutua dependencia entre todos los miembros del colectivo, y la comprensión de relaciones de poder y confianza que los miembros despliegan sobre la comunidad y viceversa. Por ello, en los contextos en donde las personas se sienten con más poder de influencia, son donde más querrán ser activos y referentes para otros miembros. (Maya, 2004)

McMillan y Chavis (1986) plantean la influencia social, como parte esencial de la comunidad. Para ellos, esta debe ser capaz de influenciar a los miembros, quienes también influyen a la comunidad de forma permanente y fluida. Esto desarrollará una mayor atracción hacia la comunidad por parte del individuo y la producción de un vínculo fuerte que nace desde la validación consensual y la necesidad de cercanía y cohesión.

En su primer alcance teórico se cuestionan si estas dependencias pueden darse de forma paralela y, en segundo lugar, si de alguna forma, podrían llegar a ser contraproducentes al exhortar la influencia para mantener miembros dentro de la comunidad por conformidad. Como respuesta al primer interrogante, esta teoría⁵ demuestra que la influencia bidireccional es posible de forma paralela. Ante el segundo cuestionamiento, se establece que relaciones activas de cohesión pueden darse desde la necesidad de pertenecer, no obstante, esto puede implicar la posible pérdida de libertad e individualidad. (McMillan & Chavis, 1986)

En el segundo alcance teórico, esta propuesta se complementa con la adición de otros elementos en pro de la comprensión del componente. En primer lugar, la confianza se vuelve el elemento resultante de este proceso bidireccional, tanto en cada individuo como en el grupo en general. En segundo lugar, se comprende que la influencia ha de ser entendida desde múltiples aspectos: las relaciones de poder, las expectativas de cada individuo inmerso en la comunidad, el orden y normas establecidas (y su comprensión), el potencial de la comunidad hacia el funcionamiento real, y la disposición de autoridades y liderazgos ha de ser percibida como democrática y consensual para así producir procesos cooperativos. La comprensión de estas dinámicas permitirá concebir la influencia bidireccional como un proceso básico hacia la promoción de acciones necesarias para la resolución de problemáticas de la comunidad. (McMillan, 1996)

Krause (2001) plantea la interrelación como característica esencial de este componente, donde la comunicación, voluntad de mantenimiento y mutua dependencia permiten la coordinación de significados y apoyo mutuo hacia construcciones grupales fuertes. También se han de comprender las percepciones individuales de bienestar, calidad de vida e identitarios como consecuencias de este componente, ya que el entenderse desde un rol significativo dentro de la comunidad permite el sentido de pertenencia desde un proceso consciente y no alienante. (Gracia y Herrero, 2006; Sonn, et al., 1999)

Sonn et al. (1999), también explican como el mal uso de este componente puede llevar a la construcción de grupos sociales oprimidos, donde las personas se creen participes de la comunidad con ciertos roles de poder. Sin embargo, cumplen un rol de obediencia y conformidad, teniendo efectos devastadores para la sociedad. Por ello, se han de promover espacios donde se desarrollen poderes conscientes y horizontales que susciten la participación activa en la comunidad.

El tercer componente del modelo se define como *'integración y satisfacción de necesidades'*, entendido por McMillan y Chavis (1986) como el refuerzo y elemento motivador del comportamiento humano que influye de manera positiva en la unión del grupo, siempre y cuando la asociación o sus relaciones sean gratificantes. Existen un sinnúmero de refuerzos, difíciles de determinar, dado que cada grupo e individuo son de gran complejidad. No obstante, se han identificado algunos que son comunes entre los grupos; estado de ser miembro, éxito del grupo, competencias y habilidades de los miembros.

Las personas que se agrupan, comienzan a identificar necesidades, prioridades y objetivos similares que fomentan la creencia de que al agruparse tienen mayores posibilidades de satisfacer las necesidades y conseguir los refuerzos esperados (McMillan y Chavis, 1986). Esto quiere decir que los valores generan una fuerza integradora entre los miembros de un grupo e implícitamente, desarrollan un sentido de trabajo compartido y cooperativo que pueda satisfacer las necesidades propias y de los demás.

La integración y satisfacción de necesidades hacen parte del conjunto de valores e imaginarios contruidos socialmente, al conjunto de normas y leyes creadas para vivir en comunidad, a la fuerza de trabajo, a los recursos propios y su capacidad de ser transformados, y a los objetivos comunes para el progreso y desarrollo social. Estos pueden llegar a determinar el rumbo de una sociedad en términos de cohesión social, cooperación y participación. Pudiendo desarrollar altos niveles de identidad, satisfacción y compromiso si están presentes. O, por el contrario, desvinculación, individualismo e insatisfacción si no lo están.

El cuarto componente del proceso se define como '*conexión emocional compartida*', conexión que es construida y reconocida desde los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad, desde un reconocimiento individual y psicológico hacia la construcción colectiva. Este proceso facilita la superación de crisis, la creación de significados compartidos, el asentamiento de confianza y es el resultado de contactos positivos prolongados e historias y vivencias comunes. (Cueto et al., 2016; Hombrados-Mendieta y López-Espigares, 2014; Maya, 2004)

Históricamente, la conexión emocional compartida es establecida como una conexión que nace desde la historia compartida, con la salvedad de que los integrantes si bien no la han de vivir necesariamente, han de sentirse identificados por ella. En su teoría describen siete elementos esenciales para entender su desarrollo: la hipótesis de contacto, la calidad de interacción, el cierre de eventos, la hipótesis de eventos importantes compartidos, la inversión, el efecto de honor y humillación, y el enlace espiritual. (McMillan y Chavis 1986)

El primer elemento explica que, a más interacción entre las personas mayor probabilidad de que se vuelvan cercanas. El segundo expresa que, al crear un vínculo entre las experiencias y relaciones más positivas, se darán uniones más fuertes. La tercera característica manifiesta que, si la interacción es ambigua o las tareas de la comunidad quedan sin resolver, la cohesión no se dará. Como cuarto elemento, la presencia de eventos importantes compartidos permitirá la creación de vínculos más enérgicos. (McMillan & Chavis, 1986)

La inversión, como quinto elemento de este componente, determina la importancia del miembro en la historia de la comunidad y su estatus en ella. Los autores clarifican que no son sólo recursos monetarios, también se invierte tiempo, energía e ideas. Desde esta inversión cada persona tendrá un mayor involucramiento emocional. El sentido de colectivo a nivel general, puede verse afectado por la cantidad de dolor emocional que este experimentando un integrante de la comunidad, el cual se convierte en un riesgo emocional interpersonal con la fuerza de afectar a todo el grupo. (McMillan & Chavis, 1986)

El siguiente elemento, efecto de honor y humillación, explica el impacto significativo que tienen las dinámicas de la comunidad en la persona. Las experiencias que generan beneficios y crecimiento serán un motivo de orgullo, y por el contrario, aquellas que llevan al detrimento generarán vergüenza.

Finalmente, el elemento de enlace espiritual contribuye a la construcción de conexiones profundas, donde se crea una identidad a partir de sentidos esenciales y ontológicos de la comunidad. (McMillan & Chavis, 1986)

Estas experiencias son los eventos que se vuelven parte de la herencia histórica, ya que forman los valores trascendentales para la comunidad y permiten encontrar sus ideales a través de los símbolos. También hacen parte de estas experiencias, eventos con impacto fuerte para todos los miembros de la comunidad y que en ocasiones ponen en riesgo la integridad o lo representativo, permitiendo reafirmar los valores y tradiciones establecidas de la comunidad. Las funciones integrativas de la comunidad se definen desde los mitos, símbolos, rituales, ritos, ceremonias y festividades. Estas características permiten desarrollar un funcionamiento e integración adecuados ante un sistema de símbolos común y la creación de lazos a partir de estas convenciones sociales, que permiten el involucramiento emocional con otros miembros pertenecientes. (McMillan, 1996)

Para Cueto et al. (2016) la conexión emocional debe ser entendida en un inicio como una dimensión subjetiva, ya que se crea a partir de constructos individuales. Y junto a la pertenencia, traen consigo una fuerza importante en la formación de comunidades debido a las relaciones psicológicas y afectivas creadas a partir de estos componentes.

Desde allí, se ha de comprender la conexión emocional como elemento constructor de sentido de comunidad, en tanto se crean lazos afectivos entre una persona y el colectivo, y aumenta la percepción de redes de apoyo. Por lo anterior es posible afirmar que existe una relación bidireccional, ya sea consciente o inconsciente, entre el bienestar individual y la conexión emocional compartida comunidad. (McMillan y Chavis, 1986)

En conclusión, el sentido de comunidad, desde la perspectiva del Bienestar Social, favorece la construcción de comunidades incluyentes, responsables, participativas, críticas y transformadoras. El Bienestar social en términos de, Musitu et al. (2004), hace referencia al establecimiento de un tipo de orden social en el cual la redistribución de los recursos de un Estado-Nación entre sus ciudadanos y ciudadanas está garantizada, favoreciendo de esta manera la satisfacción de las necesidades no solo individuales, sino colectivas compartidas. Así, el Estado de bienestar es una forma de organización social que está determinada desde la perspectiva de la justicia distributiva responder a las dinámicas empobrecidas de los sistemas económicos, políticos y culturales de los países.

2. El caso Colombia

Es claro que el fortalecimiento del proceso de sentido de comunidad, no puede ni debe ser la única respuesta a todos los conflictos presentes en la nación. Sin embargo, es una apuesta consciente de que al implementarlo favorecerá no sólo una mayor participación ciudadana, sino la desnaturalización de muchas de las formas de hacer, ver y ser en las relaciones.

En primer lugar, la construcción de procesos de identidad, al interior de las comunidades característica de la pertenencia, favorece la vida de grupo y la percepción de formar parte. Desde esta concepción y desde lo práctico, en el contexto colombiano se ha permitido la permanencia de dinámicas tanto negativas como positivas. Ejemplo de las primeras, es la creación y mantenimiento de grupos que han tenido un impacto nocivo debido a sus imposiciones ideológicas y políticas, y el uso de estrategias bélicas que han violentado los derechos humanos de las poblaciones.

En la perspectiva comunitaria, si bien no se desconocen estos escenarios, se les da mayor importancia a las condiciones positivas. Porque es a través de ellas que es posible reflexionar y aprender cómo las comunidades, a pesar de realidades adversas, han generado dinámicas, recursos y capacidades para responder a sus necesidades e intereses. De esta manera logran mayores niveles de pertenencia, lo que se traduce en relaciones más saludables, contemplando al otro desde la diferencia.

Tal es el caso del pueblo indígena *U'wa*, solo por citar un grupo ancestral, el cual sigue conservando su identidad a pesar de enfrentarse a grandes desafíos como la globalización, la urbanización, la explotación de recursos de hidrocarburos, los grupos al margen de la ley y el proselitismo religioso. Tienen un sistema de símbolos, mitos, creencias y ritos muy bien valorados y atesorados. Además, sus miembros trabajan para mantener un lugar en su comunidad y territorios. (Ministerio de Cultura, 2009)

Para el año 2009, el 82,6% habla la lengua nativa *U'wa Tenebo* y tan sólo el 4,7% de su comunidad se concentra en las áreas urbanas. El resto se resguarda en zonas altas con abundante flora y fauna, pues son lugares que consideran herencia divina y territorios ancestrales. Sus complejos habitacionales son las parcelas dispersas e intercomunicadas unas con otras a través de caminos. Su cosmología se fundamenta en el permanente equilibrio entre el hombre, el medio ambiente y su universo cósmico. Las enfermedades son curadas por un médico tradicional conocido como el *Werjaya*. Tienen un centro de educación propio llamado *Tutukana Sinaiaika*, y sus miembros han realizado una campaña a nivel nacional e internacional para enfrentar la explotación petrolera en sus territorios. (Ministerio de Cultura, 2009)

La forma de vivir de este pueblo ancestral colombiano, nos da un claro ejemplo de que es posible desarrollar un sentido de pertenencia, no solo a un entorno geográfico sino a un espacio psicosocial, en la perspectiva de respeto, igualdad, equidad y sana convivencia. Y que, a pesar de la heterogeneidad, pues son personas con su propia identidad, es posible la construcción comunitaria a partir de un sistema de valores, creencias, símbolos y acciones comunes, donde hay reconocimiento del otro. El reto es saber encontrar, compartir y apropiarse los elementos comunes en beneficio de todos.

En segundo lugar, bajo la mirada de la *influencia recíproca*, surgen múltiples preguntas relacionadas con el estado de este proceso psicosocial en la cotidianidad de los grupos sociales colombianos. Por ejemplo: ¿Qué tipo de influencia ejercen la mayoría de los colombianos en la construcción de país?, ¿Percibimos como ciudadanos, relaciones de poder horizontales que nos motivan a participar activamente en el desarrollo del país? ¿Cuáles son las dinámicas que nos preocupan y que nos movilizan hacia su transformación?

Estos y muchos otros interrogantes, deberán ser respondidos con sentido crítico, a nivel personal y comunitario, y convertirse en agendas de trabajo para los diversos actores sociales interesados en contribuir a la construcción de país. Hay que resignificar la forma como se habla del país, de los otros y de uno mismo. Gallego (2015); Palabras Sociales (2015) refieren como en lo cotidiano es frecuente escuchar comentarios acerca de la desesperanza e incluso hastío a los sistemas políticos, institucionales y sociales del país, sin que frente a estas miradas se den acciones de cambio a nivel comunitario, reflejando en últimas grandes niveles de apatía frente a problemáticas latentes en todos los niveles de acción social del país. Donde incluso se toma la indiferencia como síntoma social, y se crean sentidos perversos alrededor de los conflictos y problemáticas que se dan en el país, provocando la aparición de vínculos impersonales inhumanos e instrumentales tan comunes hoy día (Velásquez, 2008)

En este contexto, se hace cada vez más evidente la necesidad de crear y promover espacios de participación ciudadana, donde los habitantes puedan verse a sí mismos como sujetos capaces de influir positivamente a la construcción de comunidad, con expectativas altas y cumplidas, comprensiones claras del orden y de las normas. Ello tendría como resultado, el establecimiento de procesos y relaciones de poder bidireccionales, transparentes y horizontales, lo que conllevaría al desarrollo óptimo del potencial de la comunidad a través del trabajo cooperativo, democrático, consensual y consciente

Es hora de replantearse la forma en que naturalizamos las relaciones de poder verticales y violentas, al punto de llegar a la incredulidad del cambio y finalmente ser parte del monstruo de la indiferencia, favoreciendo con ello, la destrucción del tejido social y la imposibilidad de construir un fuerte sentido de comunidad.

El desnaturalizar este tipo relaciones, implica empezar por pensarse dentro de la lógica del sentido de comunidad, en la cual un aspecto fundamental es la construcción de relaciones horizontales y dialógicas que permitan el reconocimiento del otro, como un sujeto capaz de construir, influenciar y transformar la realidad. Con esta comprensión, se daría paso a un tipo de participación activa de los diversos actores de la sociedad, a partir de los recursos de su contexto social, político, económico, ambiental y cultural; Participación no desde la conformidad o alienación, sino desde la convicción que somos construcción conjunta y que el país empieza en cada uno.

Ante esta perspectiva, que esperamos no sea vista como imposible, situamos el futuro del país, desde la transformación crítica, donde se eliminará la presencia de grupos oprimidos, obedientes sin consciencia y conformistas, tan comunes en nuestra historia, para dar paso a grupos sociales empoderados, críticos y proactivos.

Frente al tercer componente, *integración y satisfacción de necesidades*. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2018) mostró los datos referidos con la pobreza monetaria y extrema. Con respecto a la pobreza en 2017 era de 26.9%, este indicador subió levemente a 27%, lo que significa que 190.000 personas ingresaron a la condición de pobre. El DANE considera que una persona es pobre cuando tiene ingresos menores a los docientos cincuenta y siete mil cuatrocientos treinta y tres pesos, lo que implica que un hogar de cuatro personas que viven con un millón veinte nueve mil pesos, es considerado pobre.

De otra parte, la pobreza extrema disminuyó levemente, al pasar del 7,4% en el año 2017 al 7.2% en el 2018, lo que significa que 26.000 personas salieron de la pobreza extrema en el último año, sumándose para el total de tres millones quinientos ocho mil colombianos que viven en esta condición. Pero es imposible que los datos sean más dramáticos. ¿Y qué decir de las otras pobreza? Los pobres de sueños, de historia, de ganas de vivir, entre otros.

Sin embargo, se hace cada vez más claro que las necesidades de Colombia no sólo residen en el nivel básico; como nación es necesario tener en cuenta otro tipo de necesidades, mucho más emocionales, cognitivas, espirituales y comunitarias.

Necesidades que, si se resolvieran, se convertirán en las oportunidades para el robustecimiento de los procesos de identidad, la construcción de objetivos conjuntos, la creación de sistemas de símbolos y creencias compartidos, la disminución de “fuga de cerebros” y el fortalecimiento de la investigación y el desarrollo, elementos fundamentales para fortalecer el país y mantener dentro del grupo a sus miembros.

Para la construcción de valores colectivos, es necesario ir deconstruyendo la cultura del dinero fácil y la del individuo violento que imparte miedo, la de la ‘malicia indígena’, la del corrupto, la del más vivo, etc., eliminar dichos como: ‘Hecha la ley hecha la trampa’; ‘No hay que dar papaya’; ‘copia y pega que ese profesor ni revisa’ o ‘¿Plata o plomo?’. Es fundamental, ir creando un sistema de valores que priorice el trabajo en equipo, la constancia, el esfuerzo, la paz, la corresponsabilidad, la participación, la ciencia y la cultura para que así se entrenen más deportistas como Catherine Ibargüen o Nairo Quintana; se eduquen más académicos como Rodolfo Llinás; se inspiren más líderes como Jorge Eliecer Gaitán o Jaime Garzón; se apoyen más artistas como Gabriel García Márquez o Débora Arango entre otros.

Nuestro país, está llamado a trabajar en conjunto, a participar y unificar fuerzas para el crecimiento común y personal, a reducir la indiferencia política, a seguir generando una democracia más inclusiva y justa, a caminar por las vías de la paz, a solidarizarse y apoyar a las personas afectadas por la violencia y/o los desastres naturales, a crear propuestas como la séptima papeleta, a marchar por la paz, a generar y consolidar los movimientos estudiantiles, a satisfacer las necesidades de cada uno de los colombianos y a entender que más allá de las clases sociales, los territorios, las creencias, las etnias, los colores, etc., somos una nación con necesidades comunes y compartidas.

La invitación es a ser, creer y crear el país anhelado; el país que brinde las mayores oportunidades y tenga las mejores recompensas para no quererse ir, sino quererse quedar; donde cada uno de sus miembros piense y viva con el otro, asumiendo a ese otro como una parte fundamental de su existencia, donde se logren compartir los valores que prioricen lo fundamental de la vida en común, entendiendo lo que significa la interdependencia y la corresponsabilidad.

Finalmente, y con lo relatado a lo largo de este texto, se pueden evidenciar muchas de las situaciones en las que el contexto colombiano podría crear *conexiones emocionales compartidas*. Ver desde la perspectiva de la oportunidad, todas las problemáticas sociales, económicas, políticas, ecológicas y culturales, favorecería la creatividad, la innovación, el trabajo de equipo. Llevaría al uso del conocimiento popular y del conocimiento especializado, sumando en vez de restar, entendiendo por fin que la construcción de vínculos es la salida para tener sociedades más dignas para la convivencia.

Y es que, ¿hay algo más significativo que cargue un peso emocional tan grande como lo son los conflictos armados y la historia bélica de más de 70 años, la colonización a nuestros pueblos ancestrales, los dolores y las pérdidas constantes de vidas humanas? Se puede escribir la historia de Colombia desde la confianza, la construcción de lazos afectivos y desde un mirar diferente a ese otro que es parte de mí.

Para alcanzar este proceso de transformación histórica, es imperativo entender las raíces de los imaginarios y representaciones que tenemos como colombianos, donde hemos aprendido y naturalizado la convivencia con la violencia crónica, endémica, permanente que se reproduce desde mitos fundacionales del Ejército, la socialización institucional y social de la violencia y el conflicto armado interno naturalizado, donde vemos a una gran mayoría de ciudadanos como enemigos sin posibilidad de cambio. (Blair, 1999)

En este proceso de deconstrucción histórica, también se ha de comprender los dispositivos que ha conceptualizado la nación: la escuela, la lengua, la religión y la historia. Estos mecanismos hacen posible la consolidación, fortalecimiento e imposición de los valores simbólicos y culturales dominantes, que ahora se proclaman como nacionales y promueven un tipo de cultura y sociedad específica (Erazo, 2008). Y no es ningún secreto, que los mensajes y valores dominantes contruidos e internalizados casi de forma inconsciente en la sociedad, tienen como origen, la violencia, la defensa ante el enemigo y el desarrollo aventajado e individualista.

Para Rivas (2002), estos procesos simbólicos, tienen como consecuencia la violencia que pasa por el individuo hasta llegar al nivel social, desde interpretaciones de significados y sentires naturalizados, en relación a símbolos de dolor, guerra, miedo y horror; “actualmente está simbolización, incluyendo los ritos y demás, parece inmersa en un terreno que lejos de detener a la violencia como práctica y degeneración social, la motiva y convoca” (p. 4).

El momento histórico actual lleva a reflexionar sobre el conjunto de símbolos que tradicionalmente han representado el ser colombiano. Por ejemplo, la bandera, el himno y el escudo, que, si bien exaltan la independencia y soberanía de la nación, también enaltecen valores de guerra, sangre y valores. Ortega (1952) plantea que estos, bien podrían no definir el país en su actualidad. Por otro lado, los tres recursos naturales emblemáticos, el cóndor andino, la palma de cera del Quindío y la orquídea *Cattleya trianae*, se encuentran en amenaza de extinción. (International Union for Conservation of Nature [UICN] 2019)

¿No será la hora de construir y llenar con sentidos más afectivos los símbolos de nuestro país? Quizá símbolos identitarios en los cuales predominen las relaciones de confianza producto de los significativos contactos humanos y comunitarios. Si es así, esta perspectiva necesitaría la facilitación de espacios constructores de tejido social, donde se tenga en cuenta a la comunidad desde sus recursos culturales, ecológicos y afectivos, sus sueños, metas, emociones y sentimientos positivos.

De ahí la importancia del componente denominado Conexión Emocional Compartida, desde el cual es posible hacer lecturas y reflexiones críticas del significado que tienen las relaciones, en la construcción de sociedades gratas para la convivencia y el bienestar de todos. Colombia tiene la posibilidad de reescribir su historia para crear y compartir nuevos valores trascendentales e ideales, puestos en práctica y fundamentados en el reconocimiento, la solidaridad y el amor.

Ante estos escenarios propuestos, se reitera la necesidad flagrante y apremiante de replantear el tipo y las formas de relación presentes en los grupos sociales. Es urgente reconocer la carencia de procesos de reconocimiento de sí, y del otro, para de esta manera hacer posible la promoción y consecución de compromisos, que respondan a nuevos significados de ser colombiano, donde el sentir, pensar y hacer generen espacios de acciones movilizadoras y transformadoras.

Conclusiones

El reto histórico para los colombianos, es romper con las dinámicas de acción inefectivas y proponer acciones para hacer un país, donde cada uno de sus miembros se sienta parte de una comunidad y/o nación y pueda construir su identidad de forma adecuada. Teniendo la certeza de que sus aportes son tenidos en cuenta, y que, al establecer vínculos fuertes con el otro, se gana confianza y que sumando y haciendo lectura crítica de los entornos y de la vida misma, es posible la satisfacción de sus necesidades.

Desde esta perspectiva de la psicología comunitaria, es importante encontrar, redimensionar o resignificar las creencias, los símbolos, los valores, los imaginarios, y las relaciones mismas. Se podría favorecer el rompimiento de las relaciones de poder verticales e impositivas, que han caracterizado los procesos histórico-sociales del país y apuntarle a un mayor sentido de *pertenencia*.

Desde todos los frentes es fundamental enfrentar y superar las dinámicas de injusticia, corrupción, violencia y oportunismo, factores que han afectado notablemente la *satisfacción de necesidades*; pues a lo largo de la historia se ha dicho que el conflicto armado interno, es el culpable de estas condiciones, pero hoy, luego de un pos-acuerdo es evidente que la desigualdad, el desempleo estructural, los bajos salarios y las pocas oportunidades de realización y la falta de participación también son causa y consecuencia del problema.

El ser más activo socialmente, facilitaría la satisfacción de las necesidades y favorecería la participación comunitaria. Contribuir desde las capacidades, fortalezas y recursos personales, al ámbito comunitario, genera influencia recíproca, la cual conlleva a la construcción de personas y grupos empoderados. Personas que reconocen la otredad como aspecto fundamental en su construcción, la cual no implica perder las libertades individuales, sino el abrirse a relaciones horizontales, dialogantes y equitativas.

Es importante que los colombianos consoliden y fortalezcan lazos afectivos entre sus miembros y desnaturalicen las relaciones violentas. El reto es crear nuevos significados para las formas de pensar, sentir y actuar en relación con el otro, que propicien una mayor *conexión emocional*, caracterizada por contactos positivos prolongados, resultado de experiencias y relaciones compartidas; Apuntar a mayores interacciones en la construcción de proyectos específicos; a la vez que mayores niveles de participación en eventos significativos y culturalmente constructivos; más construcción de redes y más vínculos espirituales

Dentro de los elementos de la conexión emocional compartida, el enlace espiritual abre el camino a los procesos psicosociales de reconciliación, los cuales fortalecen el sentido de comunidad y la recuperación de relaciones para la recomposición del tejido social, posibilitando la ruptura de cadenas de venganza a través del perdón como sentimiento humano libre y trascendente. El objetivo central de un proceso de reconciliación es lograr la recuperación de la dignidad de la persona, base fundamental para generar procesos de reconstrucción del tejido social. (Villa et al., 2007)

Combinando estas posibilidades y llevándolas a una práctica real, es posible lograr un mayor y significativo sentido de comunidad, donde en lugar de ponerse la camiseta del obrero, del presidente, del estudiante, del policía, del insurgente, del líder, del ama de la casa, del artista etc, se coloque la camiseta del colombiano. Esa que está hecha de fibras de un país inmensamente rico, pintada de los hermosos colores del amanecer y del atardecer de todas las regiones. El mundo personal y el mundo compartido, constituyen el espacio propio de las relaciones humanas y comunitarias a través de las cuales se construye el tejido social.

El enfoque comunitario, por tanto, aporta a la comprensión de los seres humanos desde la diversidad, afirmándose que ordinariamente en la realidad existe la pluralidad y la diferencia, mientras que la unión y el sentido de comunidad, constituido por el estar-en-común, es un propósito que se plantea como tarea de formación de nuevas relaciones, que potencian el crecimiento y el desarrollo humano personal y comunitario.

El diálogo de saberes, como ejercicio incluyente, pone en contacto los distintos conocimientos de personas e instituciones, en la búsqueda de solución a problemas relacionados con las formas de violencia y sus consecuencias en las comunidades. El conocimiento compartido libera y desata procesos de cambio, genera relaciones de igualdad, rescata el valor de las personas y las proyecta positivamente en una dinámica de crecimiento personal, el cual se refleja en comunidades autónomas con capacidad de autogestión. Esta estructura dialogal que da origen a nuevos tejidos sociales sanos, en todos los ámbitos de la vida, tiene en primer lugar, un encuadre positivo que hace emerger en las personas y comunidades todas sus capacidades, recursos y potencialidades superando visiones y epistemologías carencialistas. En segundo lugar, está orientado a la práctica y sólo dentro de ella se relaciona con la teoría; el nuevo conocimiento producido retroalimenta los procesos comunitarios y reafirma la praxis como relación teoría-práctica que transforma realidades específicas. En tercer lugar, analiza críticamente la articulación entre lo institucional y lo comunitario. Si bien las poblaciones tienen necesidades fundamentales que deben ser satisfechas como condición de desarrollo comunitario, no ocurre igual en la visión de la mayoría de las instituciones estatales, regidas por intereses que no siempre están articulados a las necesidades de las comunidades. Esta tensión se convierte en la tarea para generar el diálogo de saberes y establecer los consensos frente a lo fundamental.

En planteamientos de la teoría de la comunidad de Tönnies (1947), del enfoque comunitario de Martínez-Ravanal (2006) y de la teoría de la interacción social de Berger y Luckmann (1977) se expresan aportes, a la actual situación del país, en términos de los desafíos que nuestro tejido social plantea. Sólo a través de un proyecto ambicioso de comunidad y la instauración de una cultura de paz y de reconciliación, conducente a la reconstrucción y resignificación de las relaciones humanas, es posible hablar de resolución de conflictos y solución de problemas sociales. El sentido de comunidad está en el núcleo mismo del problema y se constituye en camino de solución.

Referencias

- Arango, C. y Ayala, R. N. (2011). La Psicología Comunitaria en Colombia. Una aproximación Histórica. En M. Montero, M. & I. Serrano, (coords.). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina* (pp. 139-154). Paidós.
- Avendaño, C. W. y Alfonso, O. E. (2017). Conceptos fundamentales en la relación entre el poder simbólico y la violencia en Colombia. *Revista Academia & Derecho*, 8, 289-314.
- Berger, Th., y Luckman, P. (1977). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Blair, E. (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia. Cultos, símbolos e imaginarios*. CINEP y UdeA.
- Bushnell, D. (2017). *Colombia, una nación a pesar de sí misma*. Planeta Colombiana, S. A.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015). *Una nación desplazada: informa nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH.
- Chambers, P. A. (2013). En busca de las causas del conflicto armado colombiano y las violencias: analizando los comienzos de una tendencia científico-social. *Discusiones Filosóficas*, 23, 279 – 304.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Revisada y actualizada*. Legis.
- Cueto, R. M., Espinosa, A., Guillén, H. y Seminario, M. (2016). Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú. *PSYKHE*, 25, 1-18.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2018). *Cerca de la tercera parte de los Colombianos es pobre*. <https://www.lafm.com.co/economia/colombia-tiene-13-millones-de-pobres-informa-el-dane>.
- Erazo, C. M. E. (2008). Construcción de la nación colombiana. *Historia de la Educación Colombiana*, 11, 31-50.
- Gallego, S. S. (14 de julio de 2015). Colombia: la indiferencia y la banalización de la violencia. *Latin American Post*. <https://latinamericanpost.com/es/22110-colombia-la-indiferencia-y-la-banalizacion-de-la-violencia>.

- González, M. A. (2017). *La violencia política en Colombia y la paz que está por venir: ¿Por qué las desafecciones a los acuerdos de paz y su implementación?* Ministerio de Defensa. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Colección Cuadernos de Estrategia: Seguridad global y derechos fundamentales.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327-342.
- Hombrados-Mendieta, I. y López-Espigares, T. (2014). Dimensiones del sentido de comunidad que predicen la calidad de vida residencial en barrios con diferentes posiciones socioeconómicas. *Psychosocial Intervention*, 23, 159-167.
- International Union for Conservation of Nature. – IUCN (2019). *Red List of Threatened Species*. <http://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.1998.RLTS.T38467A10120959.en>
- Krause, J. M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10, 49-60.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
- Martínez- Ravanal, V. (2006). *El enfoque comunitario*. Gráfica LOM.
- McMillan, D. W. (1996). Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 24, 315-325.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Turner Publicaciones S. L.
- Ministerio de Cultura . (2009). U'wa, gente inteligente que sabe hablar. *Observatorio Étnico Cecoin*.
<http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20U%C2%B4wa.pdf>
- Montero, M. y Serrano, I. (2011). Una Introducción a la Psicología Comunitaria en América Latina. En M. Montero y I. Serrano (coords.). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina* (pp. 25-39). Paidós.
- Morales, C. V. (2015). La paz en Colombia: tenencia y redistribución de la tierra. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 3, 75-88.

- Musitu, G; Herrero, J; Cantera, L. y Montenegro, M. (2004), *Introducción a la psicología comunitaria*. UOC.
- Ortega, R. E. (1952). *Heráldica colombiana*. Banco de la República .
- Palabras Sociales. (21 de septiembre de 2015). ¡Colombia, indiferencia salvaje! *El Tiempo*.
<http://blogs.eltiempo.com/palabras-mass/2015/09/21/colombia-indiferencia-salvaje/>
- Pérez, M. M. (2004). La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro. *Cuadernos de Desarrollo Rural*. 51, 61-90.
- Pineda, F. (2016). La lucha por la tierra en Colombia: génesis de un conflicto que no acaba. *Goliardos*, 20, 10-21.
- Rivas, J. A (2002). Conflicto armado y militares en Colombia. Cultos, símbolos e imaginarios. *Reflexión Política*, 4(2), 1-5.
- Sonn, C. C., Bishop, B. J., & Drew, N. M. (1999). Sense of community: Issues and considerations from a cross-cultural perspective. *Community, Work & Family*, 2, 205-218.
- Tönnies, F. (1947). Comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, 13(26), 43-62.
- Velásquez, J.F. (2008). La indiferencia como síntoma social. *Virtualia*, 18, 1-7.
- Villa, J., Tejada, C., Sánchez, N. y Téllez, A. (2007). *Nombrar lo Innombrable Reconciliación desde la perspectiva de las víctimas*. Edición del Programa por la Paz - CINEP

“El Rol de la Autoeficacia en la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios”

“Role of self-efficacy in the reading comprehension of university students”

Investigadora: Miryam Inciso-Rojas
Universidad Privada del Norte
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

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

Recibido: 16/Diciembre/2019

Aceptado: 14/Junio/2020

Resumen

En el contexto latinoamericano la comprensión lectora ha cobrado mayor relevancia debido a su importante papel para el logro de los nuevos aprendizajes y por las bajas calificaciones que obtienen los estudiantes en la prueba PISA, que refleja las dificultades que tienen los educandos para comprender lo que leen, generándoles frustración, abandono temporal o deserción del sistema educativo por el bajo rendimiento académico. El presente artículo de revisión bibliográfica y análisis crítico tiene como objetivo analizar el rol que desempeña la autoeficacia en la comprensión lectora. Se revisaron las investigaciones que abordan en profundidad ambas variables y se refuerza la teoría del rol que desempeña la primera sobre la segunda, ya que un estudiante que posee un buen nivel de autoeficacia se trazará metas académicas altas, donde la comprensión de los textos es crucial, y persistirá hasta lograrlas, mientras que con una baja autoeficacia difícilmente se esforzará por alcanzarlas.

Palabras clave: Autoeficacia, motivación, comprensión lectora, aspiración académica, estudiantes universitarios.

Abstract

In the Latin American context, reading comprehension has become more relevant due to its important role in achieving new learning and the low ratings students get in the PISA test, reflecting the difficulties they have educated to understand what they read, generating frustration, temporary abandonment, or desertion of the education system because of poor academic performance. This article of literature review and critical analysis aims to analyze the role of self-efficacy in reading comprehension.

¹Correspondencia remitir a: Miryam Inciso-Rojas: miryam.inciso@upn.edu.pe

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

Research that addresses both variables in depth and reinforces the theory of the role that the former plays over the latter, as a student with a good level of self-efficacy will set high academic goals, where the compression of texts is crucial, and will persist to achieve them, while with low self-efficacy it will hardly strive to achieve them.

Keywords: Self-efficacy, motivation, reading comprehension, academic aspiration, university students.

La comprensión lectora es el pilar de la educación, en todos los niveles, porque contribuye en el proceso de adquisición de los nuevos aprendizajes de los estudiantes, es por ello que, en los últimos años la comprensión lectora ha comenzado a cobrar mayor relevancia, sobre todo por el precedente de las bajas calificaciones que obtienen los países latinoamericanos, entre ellos Perú, en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que constituye la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con la finalidad de medir los estándares de calidad educativa de sus países socios y los invitados a participar.

Con este precedente los estudiantes inician su vida académica en las aulas universitarias peruanas y en el transcurso de los primeros ciclos académicos el problema de comprensión lectora comienza a generar una serie de dificultades en el desarrollo de los cursos y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes no resulta ser el esperado y acarrea una serie de consecuencias significativas en el aspecto emocional, motivacional y hasta de frustración. Incluso puede generar que una parte de la población estudiantil abandone temporalmente sus estudios o deserte del sistema educativo por el bajo rendimiento académico (Fontalvo, Castillo y Polo, 2014).

Otro factor o variable que contribuye significativamente en el desempeño de los estudiantes universitarios es la autoeficacia académica, que es definida como la capacidad que tienen los educandos para conocer sus propias habilidades y posibilidades de actuación frente a condiciones externas como las tareas académicas, exámenes, lecturas, etc., así como para identificar sus potencialidades para poder emplearlas en el logro de sus metas académicas (Velásquez, 2012; Bandura, 1986).

Asimismo, el grado o nivel de autoeficacia que desarrollen los jóvenes dependerá de ellos mismos, pero mientras más baja sea, menos posibilidades tendrán de superar dificultades como la comprensión lectora (Butler, 2002) y obtendrán un bajo rendimiento académico, ya que la autoeficacia influye en la toma de decisión de los estudiantes en lo referido a las horas de estudio y esfuerzo que realizarán (Beck y Schmidt, 2018).

En esa realidad problemática se constituye la autoeficacia como un factor primordial que puede contribuir en situaciones complejas como la dificultad que tienen los estudiantes para comprender los textos que leen y que les genera inconvenientes para lograr nuevos aprendizajes, por lo que se plantea como objetivo analizar el rol que desempeña la autoeficacia en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

Evolución histórica de la autoeficacia

A partir de las investigaciones que realizaba Bandura con un grupo de pacientes fóbicos, quienes no evidenciaban mejoras con el tratamiento terapéutico aplicado, el cual estaba enfocado en el objeto (fobia) e ignoraba al sujeto (sistema de creencias) (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017), él propone una nueva forma de aprender conductas basados en los procesos simbólicos en el aprendizaje y la motivación, entendida como generadora de confianza para la observación (Criollo et al., 2017; Bandura y Barab, 1973; Bandura, Blanchard y Ritter, 1969). Esta teoría integrativa de Bandura intenta explicar y predecir los cambios psicológicos del hombre, que no solo es producto, sino productor de su propio ambiente y sistema social (Bandura, 1977).

Con el transcurrir de los años el constructo de la autoeficacia fue cobrando cierta especificidad para cada área en el que se desenvuelven las personas, es decir, es de acción específica (Dominguez et al., 2012; Bandura, 2006; Sanjuán et al., 2000; Bandura, 1997), como la autoeficacia académica, que es componente principal de la motivación académica y el aprendizaje, la autoeficacia docente, que está vinculada a la pedagogía, la autoeficacia laboral que aborda el aspecto profesional, y recientemente la autoeficacia lectora que está referida a la lectura, entre otros.

En cuanto a su conceptualización, la autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada que influye sobre los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas (Bandura, 1995) (tabla 1). Específicamente en el ámbito académico la autoeficacia desempeña un papel muy importante en la motivación académica, ya que se relaciona con la motivación intrínseca en la tarea escolar, metas académicas orientadas al aprendizaje y mayores expectativas sobre los resultados (Fernández y Bernardo, 2011; Zimmerman, 2000).

Tabla 1

Conceptualización de la autoeficacia académica

Investigadores	Definición
Bandura (1986)	La autoeficacia académica es el conocimiento de la propia capacidad que uno posee para lograr una meta académica o un cierto nivel de ejecución.
Pajares (2002), Blanco et al. (2012)	La autoeficacia se desarrolla a partir de la experiencia de dominio del estudiante, de la experiencia por la acción de otros, las persuasiones sociales y por los estados fisiológicos asociados con la ansiedad.
Blanco, Martínez, Zueck y Gastélum (2011)	Es la evaluación que un estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar sus propias actividades académicas de acuerdo con tres factores: la atención, la comunicación y la excelencia.
Dominguez (2014)	La autoeficacia para situaciones académicas haría referencia a un conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afronte de situaciones relacionadas con ámbitos académicos.
Gutiérrez y Tomás (2019)	La autoeficacia puede considerarse como la parte del autoconcepto que se refiere a la percepción que la persona tiene de su capacidad para realizar con éxito una determinada tarea, y por extensión, la autoeficacia académica es la percepción de la capacidad del estudiante para alcanzar lo deseado a nivel de rendimiento académico.

El constructo de la autoeficacia se fundamenta en las siguientes dimensiones: a) magnitud o nivel de complejidad de las tareas percibidas que pueden contribuir en la formación y reforzamiento de las habilidades si las experiencias son exitosas, b) la fuerza o confianza que el individuo siente que tiene para realizar las tareas académicas para cumplir con las metas trazadas y, c) la generalización de los logros alcanzados y transferencia de los mismos a las distintas áreas de la vida (Criollo et al., 2017).

Respecto a los diversos estudios realizados sobre la autoeficacia, en el contexto latinoamericano ésta ha sido relacionada generalmente con el rendimiento académico, la ansiedad frente a los exámenes, la procrastinación y el bienestar psicológico, y como parte de las investigaciones se validaron test como el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples y su versión revisada (IAMI-R), que mide el nivel de confianza de los adolescentes cuando realizan actividades académicas (Pérez y Cupani, 2008) y la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) (Dominguez et al., 2012).

También ha sido relacionada con la vocación porque cuando los estudiantes deben determinar o elegir la carrera que estudiaran en el nivel superior necesitan de la confianza en sus propias capacidades para rendir en esa área académica (Betz, 2006), y con el aspecto social, que se profundizó con la Escala de Autoeficacia Social para Universitarios (EAS-U), instrumento que mide la creencia de los estudiantes respecto a su capacidad interpersonal (Olaz y Pérez, 2012).

La comprensión lectora y sus niveles

La comprensión lectora es definida por diversos investigadores como la construcción que realiza el lector con la nueva información del texto y su conocimiento previo, en donde las características y conocimientos propios del lector son tan importantes para la comprensión como las propias características del texto en sí (Gutiérrez, 2016). En dicho proceso es fundamental el rol del lector porque el significado emerge de ambas instancias, tanto de la interacción entre los conocimientos previos del lector y lo que el autor del texto propone en su escrito, cuya práctica contribuye en la formación del lector crítico (Machado, 2012; Zapata, 2011).

Para algunos investigadores como González (1998) y Hoover y Gough (1990) la comprensión lectora es la decodificación y construcción de significados, ya sean de textos informativos, humanísticos, especializados o de cualquier otra índole, pero si una de esas habilidades falla no se podrá comprender el texto (Silva, 2014), mientras que para otros estudiosos como Gutiérrez (2016), Sánchez (2012) y Llanos (2013), es la construcción que realiza el lector con la nueva información del texto y su conocimiento previo, en este proceso es importante el papel del lector, así como el objetivo de la lectura, ya que muchas veces el docente tiene un propósito distinto en la evaluación de la lectura que el estudiante.

En lo que se refiere a cómo se da, puede ser de manera literal o inferencial. En el primero se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto. Mientras que, en el segundo, considerado como el nivel superior de la comprensión lectora, el pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda porque involucra la interpretación proposicional (explicitación de contenidos subtextuales aludidos por el enunciado), reestructuración proposicional (reordenamiento de los contenidos a través de comparación, selección, eliminación, jerarquización y condensación proposicional) e implicación proposicional (procesamiento de oraciones y reestructuración proposicional para lograr la comprensión profunda) (González, 1998). En la tabla 2 se visualizan los niveles.

Tabla 2*Niveles de la comprensión lectora*

Investigadores	Niveles de la comprensión
Arrieta de Meza, Meza y Batista (2008)	Habilidad para comprender explícitamente lo que se dice en el texto; inferencia o habilidad para entender lo que está implícito; y lectura crítica para evaluar la calidad del texto, referida a las ideas y el propósito del autor del texto.
García (1993); Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez (2011)	Sintáctico (reglas sintácticas de las oraciones); semántico (significado de una oración a partir de la construcción de una representación mental de su contenido); y el textual (proposiciones del texto, conocimiento del mundo por parte del lector, inferencias según los esquemas cognitivos e interpretación del texto).
González (1998)	Primer nivel o independiente (comprende con fluidez y precisión, es un lector autónomo): Excelente (100-90%) y bueno (89-75%); segundo nivel o dependiente (comprende de manera global y requiere apoyo pedagógico): Rendimiento instruccional (74-58%) y de dificultad (57- 44%); y tercer nivel o deficitario (tiene serias dificultades para comprender el texto): Malo (43-30%) y el pésimo (29-0%).
Condemarín y Milicic (1990), Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010)	Independiente (lee con fluidez, precisión y comprende); instruccional (la comprensión es correcta en general, pero la lectura es lenta y siente que el material no es fácil); y frustración (el lector no está listo para leer un texto y al tratar de hacerlo rompe el patrón cualitativo de la lectura).

Importancia de la autoeficacia para lograr la comprensión de textos

La autoeficacia académica es fundamental en la vida universitaria de los estudiantes, quienes se trazan diversas metas académicas para aprobar semestre a semestre sus estudios y así culminar su formación profesional en una determinada disciplina. El logro de esta meta está supeditada al nivel de autoeficacia académica que posee el estudiante para asumir un compromiso, ya que cuando es mayor sobre todo con las tareas difíciles y el monitoreo del proceso de aprendizaje, mejor es el rendimiento académico (Zimmerman y Schunk, 2008). Mientras que una baja percepción de autoeficacia quebranta el interés de los estudiantes por esforzarse en las actividades académicas (Fernández y Bernardo, 2011; Butler, 2002).

Estos niveles o grados de la autoeficacia académica, alta o baja, se alcanzan gracias al desarrollo que ejecutan los mismos jóvenes, en algunos casos logran potenciarlo y en otros resquebrajan su autoeficacia, y es posible que incluso anulen sus capacidades y potencialidades, quedando entonces una autoeficacia con pocos recursos para lograr traer a conciencia la importancia de las metas académicas, sin tener en cuenta sus capacidades reales y objetivos (Velásquez, 2009).

También resulta muy importante que la elaboración, que realiza el individuo sobre su concepto subjetivo de autoeficacia se encuentre en estrecha relación con la eficacia objetiva del mismo, ese equilibrio le permitirá tener un adecuado desarrollo de la vida cotidiana. Y gracias al desarrollo de este constructo, se pueden mejorar diversos resultados como el logro académico y la autoestima, y por supuesto, la comprensión de textos, aspecto en el que muchos jóvenes universitarios tienen dificultades, ya sea por una deficiente formación lectora en el nivel básico regular o por el poco interés prestado a esta habilidad fundamental, la cual es transversal en todas las disciplinas académicas, y pilar para la adquisición de los nuevos aprendizajes.

Otro aspecto relevante es el sentido que le otorgue el estudiante a la lectura, para que pueda hacer un esfuerzo cognitivo y sienta confianza en sus propias posibilidades como lector.

En esta afirmación la autoeficacia lectora, definida como la percepción individual que tiene una persona acerca de su capacidad para realizar con éxito una actividad, en este caso específico la lectora, es crucial porque contribuirá a que el estudiante reconozca sus habilidades cognitivas y su capacidad de aprender, las cuales utilizará para lograr un buen desempeño en sus tareas escolares (Madero y Gómez, 2013; Olivares et al., 2013; Pintrich, 1999; Solé, 1998).

Asimismo, podría decirse, la autoeficacia lectora desempeña un rol fundamental porque promueve la autoevaluación de las capacidades y habilidades que poseen los estudiantes universitarios para realizar correctamente la lectura de un texto y poder lograr la comprensión del mismo, también es determinante en el dominio y adquisición de este constructo en tres niveles de compromiso: conductual, cognitivo y motivacional (Olivares y Fidalgo, 2013).

Se da un compromiso conductual porque el estudiante al poseer un alto nivel de autoeficacia realizará un mayor esfuerzo y persistirá ante las dificultades que se le presenten para la realización de la tarea. A nivel cognitivo, porque el estudiante se propondrá metas más altas y utilizará estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzarlas, y la práctica de dichas estrategias facilitarán el desarrollo de una actitud proactiva, eficiente y crítica en el lector aprendiz para la construcción del significado del texto que al relacionarlo con sus esquemas almacenados dan paso a la comprensión lectora (Ocanto, 2010). Y a nivel motivacional porque los estudiantes con una alta autoeficacia académica generalmente tienden a estar más motivados y procuran mayor atención a las tareas académicas, lo cual se refleja en el logro de sus metas académicas, o podría decirse en el éxito académico que consiguen al finalizar el ciclo académico en la universidad donde estudian (Schunk et al., 2020; Wigfield et al., 2008; Pintrich y de Groot, 1990).

Sin duda la autoeficacia tiene un rol fundamental en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios y su intervención es clave en la mejoría de ese constructo, ya que promueve la unión del aspecto cognitivo y motivacional del estudiante para promover el esfuerzo, perseverancia y potencialidad de sus habilidades con la finalidad de lograr alcanzar las metas académicas trazadas, que por lo general se plantean al inicio del semestre académico y que puede mantenerse hasta finalizarlo o incluso durante toda la carrera universitaria.

En la tabla 3 se sintetizan investigaciones de las variables analizadas.

Tabla 3

Investigaciones que relacionan la autoeficacia y la comprensión lectora (2019-2015)

Título	Autores	Año	Revista	Principales resultados
Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter?	Peura P., Aro T., Viholainen H., Räikkönen E., Usher E.L., Sorvo R., Aro M.	2019	Learning and Individual Differences	La autoeficacia se relaciona positivamente con la fluidez de la lectura y su desarrollo de los estudiantes.
Hong Kong senior secondary students' reading motivation and classical Chinese reading comprehension	Lau K.-L.	2019	Reading and Writing	La autoeficacia y la motivación extrínseca fueron factores predictivos significativos del rendimiento de comprensión de lectura clásica China.
The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi	Yang G., Badri M., Al Rashedi A., Almazroui K.	2018	Large-Scale Assessments in Education	La autoeficacia en la lectura fue el mejor predictor del rendimiento en la lectura de los estudiantes.
Text-based writing of low-skilled postsecondary students: relation to comprehension, self-efficacy and teacher judgments	Perin D., Lauterbach M., Raufman J., Kalamkarian H.S.	2017	Reading and Writing	La capacidad de escritura, lectura y la autoeficacia predicen elementos funcionales en los ensayos persuasivos y las ideas principales del texto.
Comprehending Expository Texts: The Role of Cognitive and Motivational Factors	Tarchi C.	2017	Reading Psychology	Las inferencias y la autoeficacia contribuyeron de manera significativa en la comprensión lectora.
Motivation for reading among struggling middle school readers: A mixed methods study	Louick R., Leider C.M., Daley S.G., Proctor C.P., Gardner G.L.	2016	Learning and Individual Differences	Los resultados cuantitativos revelaron un efecto significativo de la autoeficacia en el estado de la comprensión lectora inicial.
The impact of enactive /vicarious pre-reading tasks on reading comprehension and self-efficacy of Iranian Pre-Intermediate EFL Learners	Eshghipour A., Khalili G.F.	2016	International Journal of Applied Linguistics and English Literature	Las tareas indirectas de lectura preliminar desempeñan un papel importante en la autoeficacia de los estudiantes.
The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: The case of Iranian University EFL students	Tavakoli H., Koosha M.	2016	Porta Linguarum	Los estudiantes en el grupo experimental mostraron mayores logros tanto en comprensión de lectura como en autoeficacia que los estudiantes en el grupo de control.
Differences in reading self-efficacy between school years and according to gender	Olivares F., Fidalgo R., Torrance M.	2016	Revista de Psicodidáctica	Los resultados sugieren un patrón diferenciado en la autoeficacia lectora en función de las diferentes dimensiones, mostrando un incremento en la decodificación y textual.
Reading Engagement in Social Studies: Exploring the Role of a Social Studies Literacy Intervention on Reading Comprehension, Reading Self-Efficacy, and Engagement in Middle School Students with Different Language Backgrounds	Taboada Barber A., Buehl M.M., Kidd J.K., Sturtevant E.G., Richey Nuland L., Beck J.	2015	Reading Psychology	Después de implementar el programa USHER, se identificaron cambios en la comprensión de lectura de la historia y las creencias de autoeficacia de lectura, tanto en los estudiantes de lengua inglesa y los hablantes nativos.

Conclusiones

Sin duda los estudiantes se enfrentan a diversos retos durante su vida universitaria, tanto a nivel académico, social, cultural, psicológico, etc., más aún si llegan a las aulas universitarias con serios problemas de comprensión lectora, tal como lo reflejan los resultados de diversos estudios, entre ellos PISA. Esta dificultad no les permite lograr los aprendizajes esperados y comienzan a tener un bajo rendimiento académico, que incluso posteriormente puede llevarlos a la deserción, frustrando así sus metas y las de sus familias.

Por lo que resulta crucial que los estudiantes mejoren su nivel de comprensión lectora, en ese escenario es fundamental el rol que desempeña la autoeficacia académica, ya que permite que los estudiantes realicen un autoanálisis de sus propias habilidades y capacidades para que a partir de allí puedan plantearse metas académicas alcanzables y mantenerse constantes hasta lograrlas, comenzando por superar sus problemas de comprensión lectora porque es la puerta a los nuevos aprendizajes, es el pilar de la educación.

Referencias

- Arrieta de Meza, B., Meza, R., y Batista, J. (2008). Nuevas unidades léxicas en textos académicos y dificultades para su comprensión lectora. *Educare*, 12(1).
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/49/47>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall. <https://www.iberlibro.com/Social-Foundations-Thought-Action-Cognitive-Theory/21639952343/bd>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies* (1.^a ed.). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. Worth Publishers.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.), SelfEfficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A., y Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1037/h0034968>
- Bandura, A., Blanchard, E., y Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(3), 173-199.
<https://doi.org/10.1037/h0028276>
- Beck, J. W., y Schmidt, A. M. (2018). Negative relationships between self-efficacy and performance can be adaptive: the mediating role of resource allocation. *Journal of Management*, 44(2), 555-588. <https://doi.org/10.1177/0149206314567778>
- Betz, N. (2006). Developing and using parallel measures of career self-efficacy in adolescents. *En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.), SelfEfficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 225-244). Information Age Publishing.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10214>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-05792010000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=es

- Condemarín, M., y Milicic, N. (1990). *Test de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas*. Visor.
- Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Dominguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4(4), 45-53.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29-39.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8/7>
- Fernández, E., y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 201-208.
http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_201-208.pdf
- Fontalvo, W., Castillo, M., y Polo, S. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe: estudiantes activos en el periodo 2013-01 y desertores académicos de los periodos 2011-01 a 2012-02. *Escenarios*, 12(1), 96-104.
<https://doi.org/10.15665/esc.v12i1.110>
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 5, 87-117.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)
- Gutiérrez, M., y Tomás, J. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>

- Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i5.118>
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* [Maestría en Educación, Universidad de Piura]. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1
- Machado, G. (2012). La relación entre género textual y comprensión lectora de historietas en la modalidad eja: Resultados de una investigación cuasi-experimental. *Revista Eureka*, 9(1), 27-36. <https://www.psicoeureka.com.py/publicacion/9-1/articulo/10>
- Madero, I., y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000100006&script=sci_abstract
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educacion y Educadores*, 14(3), 531-555. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2044/2598>
- Ocanto, I. (2010). El papel de la cognición y de la metacognición en la comprensión lectora. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 11(1), Article 1. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/345>
- Olaz, F., y Pérez, E. (2012). Creencias de autoeficacia: Líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista tesis*, 2(1), 157-170. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2881>
- Olivares, F., y Fidalgo, R. (2013). El estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 25(1), 51-59. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(13\)70007-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70007-0)
- Olivares, F., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2013). Análisis de los cambios en la autoeficacia lectora a nivel evolutivo en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 257-264. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i3.48>

- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context: an outline*. Emory University.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2008). Validation of the multiple intelligences self-efficacy inventory revised (MISEI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58.
<http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v40i1.349>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Sánchez, L. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diá-logos*, 9, 21-36.
http://www.udb.edu.sv/editorial/index.php/publicaciones/detalle/dialogos_9
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72797116>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., y Pintrich, P. R. (2020). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4.^a ed.). Pearson.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480005>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.^a ed.). Graó. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Velásquez, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1198>
- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1838>
- Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S., McRae, A., y Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.
<https://doi.org/10.1002/pits.20307>

- Zapata, C. (2015). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 15(3), 27-52. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/204>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (2008). *Motivation: an essential dimension of self-regulated learning*. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates.

“Aportes de la Psicología a la Educación. Sobre su Denominación, Historia y Desarrollo”

“Contributions from Psychology to Education. About his Denomination, History and Development”

Gustavo Villamizar Acevedo¹

Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”²
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 30/Enero/2018

Aceptado: 16/Junio/2020

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer un nombre que designe el campo de la psicología en la educación y clarificar las actividades que desarrolla. Desde sus comienzos la psicología ha tenido una relación directa con la Educación, pero se han presentado dificultades para denominarla y clarificar lo que hace. En lo correspondiente a su origen, se encuentra asociado tanto a los aportes de filósofos griegos como al nacimiento de la Psicología Científica. En América Latina su inicio se remonta a 1889. En cuanto su campo de acción, cada día son más los escenarios en los cuales se desenvuelve y actividades que desarrolla. Como conclusión se plantea que la denominación más pertinente es el de Psicología Educativa y que sus actividades ya salieron del ámbito educativo y se encuentra en otros campos laborales.

Palabras clave: Educación, Escenario, Personas, Psicología.

Abstract

This article aims to propose a name designating the field of psychology in education and clarify relevant to the activities developed there. Since its beginnings, psychology has had a direct relationship to education, but there has been difficulty to call it and clarify what it does not lack in their name, but on the contrary. As it pertains to its origin, is associated with the contributions of Greek philosophers and the birth of Psychological Science.

¹ Correspondencia remitir a: Dr. en Educación. Magister en Evaluación en Educación. Psicólogo. Docente Facultad de Psicología Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. Grupo de Investigación Análisis y Transformación Psicosocial. gustavo.villamizar@upb.edu.co

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

In Latin America dating back to 1889. As its scope, every day more scenario in which it operates and develops activities, today it is found in many organizations. From the analysis of the information is evidenced that the most relevant name is the 1 of Educational Psychology and its activities and left the educational field and is in all other career fields.

Keywords: Education, Stage, What to do, People, Psychology.

La psicología en la educación y su denominación.

Al abordar lo relacionado con el papel que juega la Psicología en la Educación la primera inquietud que surge apunta a su denominación: Psicología Educativa, Psicología Escolar, Psicología Educacional, Psicología de la Educación. Son lo mismo o se diferencian. Si se diferencian, qué las hace distintas. Si son lo mismo, para qué tantas denominaciones, porque no utilizar una que aglutine todas, ya que tantas denominaciones generan confusión, como lo afirman Compagnucci, Iglesias, Lescano y Palacios (2009, p. 1) “entre la disciplina y la actividad de quien la ejerce”.

Para aclarar este punto se revisó la posición de diferentes entes internacionales y nacionales respecto a la actividad del psicólogo en el campo educativo, encontrándose posturas como las siguientes:

En la Asociación Americana de Psicología (APA) se encuentran dos divisiones que trabajan aspectos relacionados con la educación, la 15 y la 16. La 15 tiene que ver con Psicología de la Educación y la 16 con Psicología Escolar, situación que permite suponer la existencia de diferencias entre una y otra. Al respecto Coll (1989) afirma que la Psicología de la Educación es vista allí como una especialidad de la Psicología Científica, y sus miembros velan por los intereses científicos y académicos, y la Psicología Escolar es asumida como profesión y sus integrantes se preocupan por los aspectos aplicados y profesionales.

En la Asociación Internacional de Psicología Aplicada, la División 5 se denomina Psicología Educativa y de la Instrucción. En la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP) el tópico correspondiente al campo educativo se llama Psicología Escolar, y se subdivide en de Desarrollo Socioemocional y Desarrollo Cognitivo en el aula.

La Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) tiene organizado los diferentes campos bajo el nombre de grupos, el correspondiente al educativo se llama Psicología Educacional.

Como se nota no hay claridad en las organizaciones acerca del nombre que recibe este campo aplicado, razón que lleva a indagar acerca de lo que cada una hace:

- Psicología Educacional: según Bravo (2009) este campo psicológico centra su acción en el sistema escolar trabajando aspectos relacionados con el currículo, la estructuración de los contenidos programáticos de las asignaturas, la formación de los docentes, y la influencia del contexto.

- Psicología de la Educación: para Coll, de acuerdo a lo que les planteó a Rigo, Díaz y Hernández (2005) es una disciplina aplicada que tiene que generar conocimiento sobre su objeto específico y tiene una vertiente de intervención profesional clarísima, que es lo que la diferencia de otras ciencias o de otros ámbitos del conocimiento psicológico no aplicados, sino más bien básicos. El objeto específico al que se refiere el psicólogo español son los cambios relacionados con los procesos de aprendizaje que vive una persona en condición de estudiante, independientemente de su modalidad educativa.

- Psicología Educativa: Woolfolk entrevistada por Husman (2005) afirma que es una disciplina autónoma porque tiene teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas propias. Su interés está centrado tanto en estudiar el aprendizaje y la enseñanza cómo en mejorar la práctica educativa, conocimientos fundamentales para los maestros, en la medida que para ellos es de suma importancia saber cómo aprenden sus estudiantes. De otra parte, Martínez (2004) define la Psicología Educativa como una disciplina aplicada que estudia los procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales/intersubjetivos, discursivos, y otros) como consecuencia de la participación de distintos actores involucrados (por ejemplo, agentes educativos, docentes, padres de familia, alumnos y aprendices) en procesos y prácticas educativas. Tiene como propósito fundamental encaminar sus esfuerzos científicos-disciplinarios a buscar mejoras en dichas prácticas y procesos.

- Psicología Escolar: según la División 16 de la APA (2010) se ocupa de trabajar con estudiantes de todas las edades en proceso de escolarización, desarrollando programas relacionados con intervención, prevención y promoción de la salud, buscando generar espacios adecuados de aprendizaje en instituciones escolares y en otros sistemas sociales como la familia.

De acuerdo con la International School Psychology Association (IPSA), según los plasmó Carreras (2012, p. 3) hacen parte de la psicología, y son “profesionales preparados en psicología y educación que están reconocidos como especialistas en la provisión de servicios psicológicos a niños y jóvenes en el contexto de las escuelas, familias y otros entornos que puedan incidir en su crecimiento y desarrollo”

Al comparar las definiciones se nota similitud entre Psicología de la Educación y Psicología Educativa, en la medida en que estudian la forma como los estudiantes aprenden y desarrollan los procesos propios de esta actividad, independientemente de la edad y nivel de formación, así como del escenario donde se desarrolla.

La Psicología de la Educación, la Psicología Educativa y la Psicología Escolar, convergen en el interés por el aprendizaje, difieren en el abordaje, como lo planteó Coll (1999). La Psicología Escolar va más a lo práctico. La Psicología Educacional, a diferencia de la otras dos se ocupa de aspectos relacionados con la docencia.

Después de esta revisión surge la pregunta ¿cómo denominar el campo en que se desenvuelve los psicólogos al analizar el papel que juegan los procesos mentales y las condiciones de vida, cuando el ser humano asume la tarea de aprender, independientemente de su edad y escenario? Teniendo en cuenta lo planteado por IPSA, según Carreras (2012) se asume el de Psicología Educativa, debido a la amplitud de su campo de acción.

Orígenes de la Psicología Educativa

El origen de la Psicología Educativa no está desligado del de la Psicología General, independientemente de los criterios que se asuman, es decir si se toma como punto de partida lo postulado por los filósofos griegos, se encuentran sus raíces en lo que ellos plantearon respecto a la educación y el aprendizaje (Beltrán y Pérez, 2011); si se considera, como tradicionalmente se hace, con la aparición de la llamada Psicología Científica, se asocia con el desarrollo de la psicometría.

Pero también hay que tener en cuenta la postura que se asuma respecto a la Psicología Educativa misma, debido a que no es lo mismo analizar su historia como un campo aplicado de la Psicología General que como disciplina puente.

Seguidamente se plasma un recuento histórico tomando como punto de partida la aparición de la Psicología Científica en 1879. El interés de los primeros psicólogos para aplicar sus conocimientos en las aulas, se manifestaba desde esa época, según Giraldo (2010) ya se vislumbraba en Wundt, por el entusiasmo que despertaba en él lo relacionado con el proceso de aprender. También se destacaban en esos momentos las investigaciones de Ebbinghaus sobre la memoria y el olvido. Pero es en 1890, un año después de la creación del laboratorio de Wundt, que Louisa Parsons Hopkins, muestra la importancia que la psicología juega en la educación (Henson y Eller, 1999).

Analizando la psicología Educativa desde la perspectiva de campo aplicado, algunos teóricos le dan a Edward Thorndike la condición de “padre” debido a que en 1903 publicó “Educational Psychology”, considerado el primer tratado científico en este campo. Este texto, según Vidal (2007, p. 1) “se encontraba ligado centralmente a los temas de las diferencias individuales y la elaboración de test, los procesos de aprendizaje y la psicología del niño”.

Otros investigadores, como Santrock (2006) consideran a William James y John Dewey, antecesores de Thorndike, como “padres” de la Psicología Educativa. James en 1893 realizó una serie de conferencias tituladas “Charlas Para Maestros”, las cuales posteriormente fueron recogidas en el libro “Psicología para profesores”. En ellas disertó sobre las aplicaciones de la psicología en la educación infantil; planteó que los experimentos de laboratorio no sirven de referentes respecto a forma más adecuada de enseñar a los niños, también hizo ver la necesidad de investigar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula para mejorar la educación. Por su parte Dewey siendo profesor de la universidad de Chicago, creó en 1891 la University Elementary School, considerado el primer laboratorio de Psicología Educativa. En este escenario trabajó durante siete años, sometiendo a experimentación sus teorías (Ramírez y Thomas, 2002).

Otros gestores fueron Stanley Hall y Charles Judd, discípulos de Wundt. Hall, además de describir su orientación “centrada en la escuela”, consideraba más importante “trabajar y formar a los profesores para que estos a su vez formaran a los niños, que centrarse solo en los niños” (Arancibia, Herrera y Strasser, 2005, p. 22).

Judd, aunque pensaba que la Psicología Educativa debería enfocarse en el estudio del currículo y la organización escolar, mostró gran interés por investigar lo relacionado con la lectura, el trabajo experimental sobre el número, los problemas psicológicos de la enseñanza y la Psicología Social, que consideraba plataforma de apoyo para la educación. (Arancibia, Herrera y Strasser, 2005).

Los datos anteriormente presentados, podría llevar a suponer que el origen de la Psicología Educativa es estadounidense, por consiguiente, es necesario revisar los aportes dados desde Europa, específicamente por Alfred Binet y Edouard Claparede.

Binet publicó en 1905 conjuntamente con Simon La escala métrica de la inteligencia, primer instrumento creado para medir ese proceso cognitivo. Las pruebas de inteligencia han jugado un papel de suma importancia, para bien o para mal, en el campo educacional, ya que, al ser utilizado como mecanismo de selección, para ingreso a la escuela, termino validando la exclusión de la misma. (Kincheloe, 2004).

En cuanto a Claparede, afirmó que la pedagogía debía fundamentar su accionar en el conocimiento del niño. Consideró que los intereses del niño eran básicamente “actuar, construir, desarrollarse actuando y construyendo” (Hameline, 1993, p. 810), principios que le permitieron resaltar el valor del juego en el aprendizaje. Claparede también se destacó por sus trabajos sobre la medición de las aptitudes.

Pero, así como en Estados Unidos y Europa, surgió un creciente interés por investigar aspectos relacionados con la educación, en América Latina también se presentaba dicho interés, sobre sus inicios Orantes (1993) afirma que fue en 1880, año en el cual se celebró en Caracas el I Congreso Venezolano de Pedagogía, evento donde se discutió el papel de la Psicología.

En 1882 se incluyó la psicología en las disciplinas a estudiar en la que sería la nueva universidad mexicana. En 1886, siete años antes que James realizará sus “Charlas para Maestros”, el profesor venezolano Rafael Acevedo publicó “Lecciones de Psicología del Maestro”. En 1889 en Chile, Schneider y Villalobos comenzaron desarrollar trabajos de psicología aplicada, posteriormente y bajo la influencia del positivismo diversos investigadores realizaron estudios que años más tarde dieron paso a la psicología educativa.

En 1904 la revista “Alborada” publicó del escritor y ex presidente venezolano Rómulo Gallegos el ensayo “El Factor Educativo”, donde plasmó sus ideas sobre el papel de la Psicología en la educación. En este mismo año el fisiólogo argentino Horacio Piñero afirmó que son cuestiones propias de la psicología las problemáticas del que aprende y del que enseña, así como de las disposiciones psicogenéticas (Klappenbach y Pavesi, 1994).

En Paraguay el maestro Ramón Indalecio Cardozo, con la divulgación, desde 1905, de las ideas de grandes pedagogos y psicólogos como Pestalozzi, William James, John Dewey, la introducción de los principios de la Escuela Nueva y la elaboración de artículos y libros sobre la psicología del niño, la educación y la inteligencia, se considera iniciador de la psicología educativa en ese país (García, 2008).

En 1913, Ezequiel Sánchez impartió una cátedra sobre Psicología referida a la educación en México dirigida a futuros profesores de lengua y literatura que estudiaban en la Escuela Nacional de Altos Estudios, siendo el primer profesor en este campo (Ardila, 1969; Hernández, 2007).

En 1925, Sebastián Morey Otero dictó el primer curso de Psicopedagogía Experimental en el Museo Pedagógico ubicado en la ciudad de Montevideo (Uruguay). En ese mismo año en el Instituto Normal de Señoritas "María Stagnaro de Munar" creó la Cátedra de Psicología y Pedagogía Experimental y en 1929 fundó la Asociación Alfredo Binet, con el objetivo de realizar investigación psicológica con fines pedagógicos (Tuana y Carrasco, 2001).

En Colombia, el interés por cuestiones propias de la Psicología Educativa se evidenció a mediados del siglo XX, fundamentalmente a través de un grupo de educadores impulsores de la Pedagogía Activa, encabezados por Agustín Nieto Caballero quien invitó al país en 1925 a Ovidio Decroly, uno de los más prestigiosos investigadores de Psicología Infantil en esa época (Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997).

En lo que tiene que ver con otros países latinoamericanos, entre los años 1920-1940 llegaron a esta región del mundo, procedentes de Europa, un grupo de psicólogos que aportaron al desarrollo y posicionamiento, tanto de la psicología general como de la educativa.

Entre ellos se destacaron el polaco Wacław Radecki y la rusa Helena Antipoff, quienes llegaron en 1923 y 1929 al Brasil. Radecki, tan pronto llegó fue nombrado profesor de Psicología General en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Curitiba, posteriormente se trasladó a Buenos Aires y en 1936 creó Centro de Estudios Psicopedagógicos (Cambiaggio, 1977).

En cuanto a Helena Antipoff, poco después de llegar al Brasil fue nombrada Directora de la Escuela de Perfeccionamiento, la cual tenía como objetivo la “formación de educadores comprometidos con los nuevos métodos educativos inspirados en la Psicología” (De Freitas Campos, 2003, p. 216).

A mediados de los 30 llegó a Perú el belga Maurice Simon, quien hizo parte del Instituto Psicopedagógico Nacional, organización creada por el gobierno peruano, con el fin de realizar investigaciones a alto nivel en pedagogía, antropología y psicología. Producto de sus trabajos publicó en 1940 un libro sobre metodología especial aplicada a la enseñanza primaria (León, 2014).

En 1934 llegó a Lima el psicólogo alemán Walter Blumenfeld, el cual organizó el Instituto de Psicología Experimental y Psicotecnia de la Universidad de San Marcos, fundó el Instituto Psicopedagógico Nacional y dirigió el Departamento de Psicología Normal. Los trabajos que realizó en diversos campos de la psicología (experimental, del aprendizaje, educacional, aplicada), ejercieron un gran influjo en el desarrollo de la psicología peruana, sobre todo en psicometría y psicología educacional (Alarcón, 1980).

En 1938 el psicólogo húngaro Bela Szekely, se instaló en Buenos Aires, allí creó la primera escuela para padres. Entre sus obras se destacan, por su contenido educativo, guía para los padres y los maestros sobre la educación de los niños y la evolución sexual de la infancia: tratado psicoanalítico sobre la educación y la higiene sexual (Carpintero, González y Barrio, 2011).

Producto de la emigración de españoles, generados por la guerra civil, en 1939 llegó a Colombia Mercedes Rodrigo Bellido invitada por el Rector de la Universidad Nacional de esa época Agustín Nieto Caballero, para organizar los servicios de psicotecnia y seleccionar los ingresantes a la universidad en Medicina y Derecho (Ardila, 1988; Williams, 2007; Guil y Vera, 2011), lo que la llevó a crear la Sección de Psicotecnia en la Universidad Nacional, lugar donde posteriormente germinó la que sería la segunda facultad de psicología en América del Sur (Ardila, 2014).

Situación actual

Una vez estructurada la Psicología Educativa, empezó su desarrollo, el cual no siguió una línea de continuidad, debido a la presentación de momentos de crisis, entre otras cosas por falta de investigaciones significativas (Beltrán y Pérez, 2011). Pero en los años 60 comenzó su ascenso, de forma tal que en 1966 su división ocupó el tercer lugar de la APA en cuanto a número de afiliados. Hoy día se ha posicionado a nivel mundial como uno de los grandes campos de la psicología, respecto a esto, Colegio Oficial de Psicólogos Españoles (s.f., párrafo 41), afirma que su crecimiento es innegable “tanto numérico como en términos de estatus”, y se puede extender al mundo.

En cuanto formación postgradual, las principales universidades del mundo, ofrecen programas doctorales, y respecto a eventos académicos, se desarrollan de forma continua y permanente en diferentes países. En lo relacionado con la publicación de artículos científicos, de acuerdo al ranking elaborado por Scimago (2018), las revistas relacionadas con psicología educativa, que se presentan en la tabla 1 y se encuentran clasificadas en Q1, son las siguientes:

Tabla 1

Revista clasificada en Q1 según ranking de Scimago

PUESTO	TÍTULO	PAÍS
1	Educational Psychologist	United States
7	Journal of Educational Psychology	United States
17	Contemporary Educational Psychology	United States
18	Educational Psychology Review	Netherlands
40	British Journal of Educational Psychology	United States
97	Educational Psychology	United Kingdom
117	European Journal of Psychology of Education	Portugal
127	Psychology in the Schools	United States
192	Psicología Educativa	España
200	Educational Psychology in Practice	United Kingdom
219	Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie	Germany
239	Psicología Escolar e Educacional	Brazil
249	Psychology Developmental and Educational Psychology	United Kingdom
270	Japanese Journal of Educational Psychology	Japan
272	Journal of Psychological and Educational Research	Romania
277	Bulletin of Educational Psychology	Taiwan
285	Psychology and Education	United States

Fuente: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&category=3204>

También ha contribuido al desarrollo de este campo aplicado, la decisión de la Asamblea general de los psicólogos europeos de 1993 de crear un grupo de trabajo para investigar sobre la situación de los psicólogos que laboran en educación, grupo que denominaron: Network of Psychologists in the Educational System (NEPES), y el continuo interés de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA), que se manifestó en la Convención Anual del 2018, donde se abordó la siguiente pregunta: ¿Qué necesitan las escuelas de la psicología y qué puede ofrecerles la psicología? (American Psychological Association, 2018).

A pesar de los avances que este campo ha logrado en los últimos años, todavía debe enfrentar dificultades como crisis de identidad y escasa influencia en el mundo educativo (Beltrán y Pérez, 2011).

Campos de acción

Para abordar este apartado es necesario considerar que actualmente el psicólogo educativo se desenvuelve en diversos escenarios e interactúa con personas de diferentes edades y condición cognitiva, situación que lleva a replantear su actuación profesional, y a dejar de lado el estereotipo que le asigna “una función clínica individual” (Roselli, 2012, p. 105). Esta consideración se debe tener en cuenta sin descuidar la escuela, que es el campo donde tradicionalmente se ha desenvuelto.

Respecto a las actividades realizadas por el psicólogo educativo, Bardon (1976) especifica una serie de tareas que dejan ver la multiplicidad de labores que dicho profesional ejecuta. Está implicado en las técnicas de evaluación y de intervención prestadas de la Psicología Clínica (psicodiagnóstico tradicional, psicoterapia y modificación de conducta); de la orientación psicológica (orientación no directiva, orientación vocacional); de la Psicología de las organizaciones (análisis de sistemas y evaluación de sistemas); junto con técnicas y métodos que desafían una fácil categorización (intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación del curriculum, formación del profesorado, etc.). ¡Si hay algo que probar, los psicólogos educativos lo probarán! (p. 1)

Aunque han pasado 42 años desde que Bardon señalara las anteriores funciones, hoy día ellas se han ampliado, en la medida que los escenarios en los cuales se desenvuelven van más allá de la escuela. Centrándose únicamente en el ámbito escolar, los psicólogos educativos ampliaron su población objeto con la introducción de la familia del educando. En esa medida y de acuerdo con Garaigordobil (2009) su principal rol es atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes - psicomotriz, intelectual, social, afectivo-emocional- y en los tres agentes principales del sistema educativo (alumnos, padres y profesores). Desde esta perspectiva, el trabajo del psicólogo implica dos grandes objetivos: 1) aportar un análisis psicológico de diversas situaciones (evaluación); y 2) proponer planes de acción que respondan a los análisis realizados (intervención). Con estos objetivos, contextualizados en su perfil profesional e investigador, el psicólogo lleva a cabo diversas actividades con los tres agentes del sistema educativo.

Perspectivas y retos

Considerando que la Psicología Educativa hoy día ha ampliado su campo de acción más allá del típico escenario escolar, que la población a trabajar son todas las personas involucradas en el proceso de aprendizaje, que las herramientas de aprendizaje han superado el texto físico y que los cambios socioeconómicos han propiciado la aparición de nuevas formas de relación tanto con el entorno como con los otros, los psicólogos actualmente deben comenzar a pensar cómo responder a las problemáticas que giran alrededor de cada una de esas variables.

Para abordar estos aspectos se consideran tres ámbitos: escenario, población y recursos tecnológicos:

1. Escenario: se asume como tal el espacio donde se desarrollan un conjunto de actividades, en este trabajo se consideran tres grandes organizaciones: escuela, empresa y familia.

Con el término escuela se designa toda institución donde se imparte enseñanza independientemente del tipo (formal o no-formal), nivel (primario, secundario, universitario), población (niños, jóvenes, adultos, ancianos) y desarrollo cognitivo.

La denominación empresa es un nombre genérico que hace referencia a centros de intercambio de capital, trabajo y recursos materiales, donde interactúan personas (directivos y obreros) en la búsqueda de un fin común.

Por familia se entiende un conjunto de personas que conviven juntas, se encuentran organizadas con roles fijos y están unidas a través de vínculos afectivos.

El pensar en escenarios diferentes a la escuela está en sintonía con una sugerencia de Restrepo, Londoño y Gómez (2015), al invitar a los investigadores en asuntos de la psicología educativa ir más allá de ella a otros espacios, que no se encuentren supeditados a ella o instituciones de educación superior.

2. Población: se entiende como tal el conjunto de personas que se pueden clasificar según edad, nivel de formación, desarrollo cognitivo, etnia, diversidad y situación social que viven.

Según la edad las personas se clasifican en niños, adolescentes, jóvenes, adultos, viejos y senectos. Tradicionalmente la educación se consideraba cosa de niños, adolescentes y jóvenes, actualmente se considera necesaria una formación permanente a lo largo de la vida, lo que ha llevado no sólo a crear instituciones especializadas para cada edad sino de centros donde todos los grupos puedan interactuar. En esa medida la educación se imparte, desde los primeros meses de vida (sala cunas) hasta edades bien avanzadas.

Nivel de formación: de acuerdo a lo planteado en el ítem anterior la educación abarca el continuo de la vida, para cada uno de esos momentos se han creado instituciones con la intención clara de promover el desarrollo intelectual de todos sus participantes. Estas instituciones van desde la denominada pre-escolar hasta la postuniversitaria.

Desarrollo cognitivo: esta consideración permite dar cuenta que no todas las personas desarrollan sus procesos de igual forma, hay unas que son más lentas en su desarrollo y otras más aceleradas, para este tipo de situación se ha creado la denominación “diversidad funcional”, en ellas también caben ese grupo de personas que por situaciones no tan claras no acceden al aprendizaje en unas áreas específicas (lectura, escritura, matemáticas) tal y como lo hacen sus congéneres.

Etnia: a partir de la aceptación de la consigna la “educación para todos”, y que personas de diversas procedencias desean apropiarse de algunos desarrollos de la sociedad industrializada sin abandonar ni desconocer los de sus propias culturas, cada vez son más las personas de diferentes etnias que participan en instituciones de segundo y tercer nivel, por ello es necesario diseñar planes y programas que faciliten el cumplimiento de sus objetivos.

Diversidad: la escuela es un espacio donde convergen personas de todas las condiciones y pareceres, aparte de las anteriormente consideradas, se encuentran en ellas individuos con creencias política, religiosas e ideológicas distintas, con tendencia e intereses sexuales diferentes y más variedad de personas, a las cuales o se les ha excluido o descalificado, para los cuales también es indispensable generar estrategias que permitan su inclusión, a través de cambios actitudinales, hasta que las actuaciones de la comunidad educativa se constituyan “en un elemento cotidiano y habitual y no debe representar medidas excepcionales que se adoptan para determinados estudiantes” (Cingolani, 2004, p. 5).

Situación social: las dinámicas económicas propias del modelo neoliberal han propiciado el incremento de una serie de personas que vive en situaciones económicas tan deplorables que no pueden acceder a la educación. Los conflictos sociales han propiciado la aparición de otros grupos entre los cuales se encuentran los desplazados, para este grupo de personas es indispensable generar programas educativos especiales que les permitan desarrollar sus potencialidades.

3. Recursos tecnológicos: entre estos es necesario revisar lo relacionado con la integración de las denominadas Tecnologías de la Comunicación al proceso educativo, tanto a nivel positivo como la facilitación a personas que por dificultades físicas o por el lugar donde viven no puede acceder a los campos educativos y por tanto debe formarse en las denominadas Educación a distancia o E-Learning, o por los usos inadecuados de herramientas como la Web que han incrementado los niveles de plagio.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la diversidad de denominaciones para referirse a las actividades que desarrollan los psicólogos en el campo educativo, dificulta tener claridad acerca de ella se sugiere asumir un nombre genérico, para el caso Psicología Educativa.

Si bien es cierto que durante gran tiempo el psicólogo educativo centro sus actividades en la escuela y en la comunidad educativa, hoy día se ve en la necesidad de ampliar su campo de acción a otros escenarios y organizaciones, donde el aprendizaje continuo es un elemento fundamental para el éxito de sus integrantes.

A pesar del desarrollo, visibilizado en diferentes productos (libros, artículos, convenciones), todavía hay que continuar trabajando para que logre un mayor posicionamiento y credibilidad.

Referencias

- American Psychological Association. (2018). Psychology Teacher Network. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2018/05/center-psychology-schools.aspx>
- American Psychological Association. (2010). Division of School Psychology. Recuperado de <http://www.indiana.edu/~div16/>

- Alarcón, R. (1980). Walter Blumenfeld (1882-1967). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12 (2), 378-379.
- Ardila, R. (2014). De la Guajira al río Amazonas. Desarrollo histórico de la psicología en Colombia. En G. Salas (Edit.) *Historias de la Psicología en América del Sur: Diálogos y perspectivas*. (pp. 85-99). La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Ardila, R. (1998). Orígenes de la psicología profesional en Colombia. La significación histórica del 20 de noviembre de 1947. *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 227-231.
- Ardila, R. (1969). Desarrollo de la psicología latinoamericana. *Revista Latinoamericana de psicología*. 1(1), 63-71.
- Bardon, J. I. (1976). The state of the art (and science) of school psychology. *American Psychologist*, 31(11), 785-791. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.11.785>
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Bravo, L. (2009). Psicología Educativa, Psicopedagogía y Educación Especial. *Revista de Investigación en Psicología*. 12(2), 217-225.
- Cambiaggio, D. (1977). Vida y obra de Wacław Radecki (1887-1953). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9(2), 343-346.
- Carpintero, H., González, M. y Barrio, M. (2011). Bela Székely: su libro "Los Tests" en el contexto Latinoamericano. *Revista Latinoamericana de psicología*. 43(2), 357-368.
- Carreras, L. (2012). Situación Actual de la Psicología Educativa en Europa. *Psicología Educativa*, 18(1), 3-13. <http://dx.doi.org/10.5093/ed2012a8>
- Cingolani, M. (2004). El respeto por la diversidad: un desafío educativo. *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*, 8, 1-42.
- Colegio Oficial de Psicólogos Españoles (s. f.). Psicología de la Educación. Recuperado de <https://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm>
- Compagnucci, E., Iglesias, I., Lescano, M. y Palacios, A. (2009). La psicología educativa: historia y proyección en el desarrollo profesional de los psicólogos. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17315/Documento_completo_.pdf?sequence=1

- Coll, C. (1989). Psicología Académica y Psicología Profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*. 41(2), 49-73.
- De Freitas Campos, R. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos avançados* 17(49), 209-231.
- Fernández, A. (1998). Desarrollo y situación actual de la intervención del psicólogo educativo en España. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=791>
- Garaigordobil, M. (2009). Papel del psicólogo en los centros educativos. Recuperado de <http://www.cop.es/infocop/pdf/1730.pdf>
- García. J. (2008). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*. 42(1), 171-180.
- Giraldo, H. (2010) Psicología Educativa: una perspectiva de intervención e investigación. *Revista Nacional Facultad De Psicología*. 2 (2), 48-57.
- Guil, A. y Vera, S (2011). Entre Europa y América Latina: Mercedes Rodrigo, psicopedagoga pionera. *Revista de História da Educação Latino-americana*, 13, 71-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.1598>
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la Psicología de la Educación en México. *Perfiles Educativos*. 29 (117), 7-40.
- Husman, J. (2005). An Interview with Past President Anita Woolfolk Hoy. Recuperado de <https://apadiv15.org/wp-content/uploads/2014/06/Summer2005NEP.pdf>
- Kincheloe, J. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. En J. Kincheloe, S. Steinberg, y L. Villaverde. (Comp.). *Repensar la inteligencia. Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. (pp. 19-40). Madrid: Morata.
- Klappenbach, H. y Pavesi, P. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de psicología*. 26(3), 445-481.
- Ligüeno, S. y Parra, D. (2007). La psicología en la universidad de Chile: una propuesta de estudio para comprender la historia de la psicología en Chile. *Cuadernos de neuropsicología*, 1(3), 223-235.
- Martínez, M. (2004). *Propuesta de campo de conocimiento y opciones de formación profesional en psicología de la educación*. México, U.N.A.M.
- Orates, A. (1993). Panorama y perspectivas de la psicología aplicada a la educación en Latinoamérica. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=575>

- Ramírez, J. y Thomas, R. (2002). *Fundamentos de Pedagogía Scout*. San José de Costa Rica: UNED.
- Restrepo, J., Londoño, L. y Gómez, L. (2015). Investigación en psicología educativa en Colombia entre 2000-2010: análisis de grupos A y B. *Sophia*, 11(1), 21-32.
- Rigo, A.; Díaz, F. y Hernández, G. (2005). La Psicología de la Educación como disciplina y profesión. Entrevista con Cesar Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7(1), 1-14.
- Roselli, (2012). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 103-108.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Scimago (2018). Scimago Journal & Country Rank. Recuperado de <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&category=3204>
- Tuana, E. y Carrasco, C (2001). Pioneros de la psicología: Historias de vida... cuando la vida es historia. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico3/3Psico%2003.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia (2013). Recuperado de <http://www.ucc.edu.co/Medellin/Paginas/psicologiaeducacion.aspx>.
- Urzúa, A., Vera-Villarreal, P., Zuñiga, C, y Salas (2007). Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1141-1158. [http:// dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pcah](http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pcah)
- Vidal, J. Aportes del Psicólogo Educativo a los Establecimientos. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf
- Williams, L. (2007). Mercedes Rodrigo. *Avances en Medición*, 5, 175–177.

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.

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

INDICE

Editorial

Norma B. Coppari.

Artículos Originales:

“Desarrollo de un Nuevo Instrumento: Breve Checklist de Afrontamiento”. **Investigadores:** Ma. Fernanda Abaroa Ramírez, Ariana González Trejo, Andrea Ortega Mondragón, Edna Lucía Reyes Villegas y Leonardo Reynoso Erazo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México.

“Pensamiento Mágico y Actitudes hacia la Ciencia de Estudiantes de Psicología de Asunción del ciclo 2018/2019”. **Investigador Titular:** Hugo González. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay.

“Entrenamiento en Relajación Creativa Grupal: Estrategia eficiente de reducción del estrés”. **Investigador Titular:** Ana Isabel López Melendro. **Investigadores Auxiliares:** Cristina Sánchez Martínez y Eduardo J. Pedrero Pérez. Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela / Unidad Técnica de Formación e Investigación, Departamento de Evaluación y Calidad, Madrid Salud, Madrid, España.

“Habilidades Sociales y Uso de las TIC en Adolescentes de Colegios de Luque”. **Autora:** Paula Maidana. **Tutora:** Norma Coppari. Universidad Católica “Nuestra. Señora. de la Asunción”, Paraguay.

“Pensamiento e Ideación Suicidas en Jóvenes: Indicadores de Validez Interna y Correlatos de la Construcción”. **Autores:** Formiga, N. S; Silva Junior, E. A. y Maia, M. F. M. Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro y Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil.

“Uso de Redes Sociales y Sintomatología Depresiva en Estudiantes Universitarios”. **Investigador Titular:** Jonatan Baños-Chaparro. Universidad Norbert Wiener, Perú.

Artículos Teóricos y Cualitativos:

“Indicadores Bibliométricos de la Producción Científica Paraguaya en Psicología de 2006 a 2016”. **Autores:** Mgter. Ema Arévalos y Dra. Alexandra Vuyk. Universidad Católica “Ntra Sra. de la Asunción”, Paraguay.

“Sentido de Comunidad: ¿Utopía o posibilidad para la reconstrucción del tejido psicosocial Colombiano?”. **Investigadores:** Nelly Ayala Rodríguez PhD, Natalia Patricia Rey Gómez y Jhon Edison Chaparro Garcés. Universidad Católica de Colombia.

“El Rol de la Autoeficacia en la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios”. **Investigadora Titular:** Miryam Inciso-Rojas. Universidad Privada del Norte / Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

“Aportes de la Psicología a la Educación. Sobre su Denominación, Historia y Desarrollo”. **Investigador Principal:** Gustavo Villamizar Acevedo. Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia.

Política Editorial

CDID

Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica

EUREKA Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID