

# Revista **PSICOLOGÍA** UNEMI

Volumen 6 - Número 10, Enero-Junio, 2022



Revista universitaria de la Facultad Ciencias Sociales,  
Educación Comercial y Derecho de la  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro - Ecuador

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>

### Revista Psicología UNEMI

Ciencias Sociales y del Comportamiento.

Vol. 6, N° 10, enero - junio 2022

Revista semestral, editada por la Universidad Estatal de Milagro, Facultad Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, carrera de Psicología.

#### INDIZACIÓN:

2602-8379 en línea

#### REGISTRO:

Latindex 2.0, DOAJ Directory of Open Access Journals, ERIHPLUS, European Reference Index for the Humanities and Social sciences, MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas. Actualidad iberoamericana, Bielefeld Academic Search Engine BASE, Red Iberoamericana de innovación y conocimiento científico REBID y Google Scholar

#### FINANCIAMIENTO:

• Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, UNEMI

#### Portada:

Característica:

La propuesta de la revista al lado izquierdo contiene el nombre, el registro ISSN y al lado derecho la palabra psicología en una presentación vertical con fondo celeste azulado verdoso.



#### Administración de la revista:

##### Directora Revista Psicología UNEMI

Ps. Carmen Zambrano Villalba MSc.

##### Coordinadora de Soporte a la Investigación CRAI

Lcda. Carmen Hernández Domínguez, Ph.D

##### Diseño Portada

Lic. Victor Zea Raffo

### Revista Psicología UNEMI.

Es una revista científica de producción semestral dirigida a la población universitaria que difunde conocimiento científico, basados en proyectos de investigación, divulgación de proyectos de vinculación, trabajos originales y arbitrados en la línea de ciencias sociales y del comportamiento con secciones de ciencias relacionadas al bienestar psicológico y salud mental, enmarcados en cualquiera de las áreas de investigación, básica o aplicada, propias de la psicología, psicología social, comunitaria, clínica, educativa, jurídica, deportiva, entre otros y que contribuyan al avance, crecimiento inter-disciplinario de esta, así como a su impacto social.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cite su procedencia. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

Solicitudes, comentarios y sugerencias favor dirigirse a: Universidad Estatal de Milagro, Carrera de Psicología, Revista PSICOLOGÍA UNEMI. km 1.5, vía Milagro a Parroquia Virgen de Fátima o comunicarse por +593-0984396325 - ext. 9169

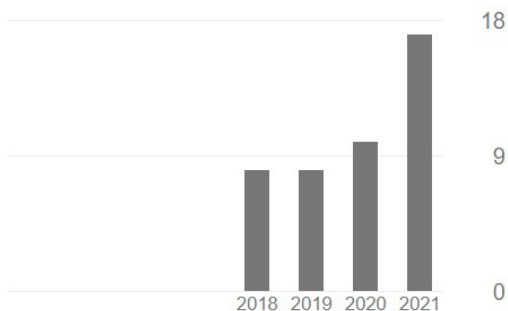
Dirección electrónica: [revistapsicologia@unemi.edu.ec](mailto:revistapsicologia@unemi.edu.ec)

Envíos: <http://ojs.unemi.edu.ec/>

#### Citas Google Scholar

##### Cited by

	All	Since 2017
Citations	43	43
h-index	3	3
i10-index	2	2



**COMITÉ  
EDITORIAL**

**EDITORA PRINCIPAL**

**MSc. Carmen Zambrano Villalba**

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador  
czambranov@unemi.edu.ec

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**PhD. Alexis Lorenzo Ruiz**

Universidad de la Habana, Cuba  
Alexislorenzo64@gmail.com

**PhD. María Richaud de Minzi**

Pontificia Universidad Católica Argentina  
richaudmc@gmail.com

**MSc. Paola Ahumada Contreras**

Universidad de Chile  
paolaahumada83@gmail.com

**PhD. Marmo Julieta**

Pontificia Universidad Católica Argentina  
julietamarmo@yahoo.com.ar

**Dr. Alejandro Chávez Rodríguez**

Universidad de Guadalajara, México  
cualitativainvestigacionrev@hotmail.com

**Dra. Analía Lozada**

Universidad de Flores Argentina  
analía\_lozada@yahoo.com.ar

**Dr. Bernardo Kerman**

Universidad de Flores, Argentina  
bskerman@gmail.com

**Dr. Ricardo Sánchez**

Universidad Nacional Autónoma de México  
ricardo.sanchez@iztacala.unam.mx

**Dra. Consuelo Rubi Rosales Piña**

Universidad Nacional Autónoma de México  
rubi.rosales@iztacala.unam.mx

**Dr. David Javier Enríquez Negrete**

Universidad Nacional Autónoma de México  
david.enriquez@iztacala.unam.mx

**Dra. Sandra Muñoz Maldonado**

Universidad Nacional Autónoma de México  
sandra.munoz@iztacala.unam.mx

**Dra. Esperanza Guarneros Reyes**

Universidad Autónoma de México  
esperanzagr@iztacala.unam.mx

COMITÉ EDITORIAL

**MSc. Shirley Arias Rivera**

Universidad de Sevilla  
shirleyariasrivera@gmail.com

**PhD. Carlos Ramos Galarza**

Universidad SEK  
ps\_carlosramos@hotmail.com

**PhD. Leanet Alonso Jiménez**

Universidad Estatal de Guayaquil  
lianet.alonsoj@ug.edu.ec

**MSc. Yasel Santisteban Díaz**

Universidad Estatal de Guayaquil  
Yasel83@gmail.com

**MSc. Johana Espinel**

Universidad Estatal de Milagro  
jespinelg@unemi.edu.ec

**Dr. Holguer Romero Urréa**

Universidad Estatal de Milagro  
hrmerou@unemi.edu.ec

**PhD. Manuel Cañas**

Universidad de Riobamba/España  
mcañas@unach.edu.ec

**MSc. Víctor Aldás Rovayo**

Universidad Técnica de Ambato  
vd.aldasr@uta.edu.ec

**MSc. Elka Almeida Monge**

Universidad Estatal de Milagro  
ealmeidam@unemi.edu.ec

**MSc. Patricia Gavilanes**

Universidad de Guayaquil  
pat\_gav@hotmail.com

## Contenido

Editorial .....	07
Estrés laboral en los docentes de la carrera de enfermería en la modalidad virtual Blanca Georgina Costales Coronel; Laura Katherine Gavilánez López .....	10
Factores desencadenantes de recaídas en personas drogodependientes Silvia Yamileth Joza Bravo; María Dolores Chávez-Vera .....	21
Evidencias de validez convergente y discriminante del cuestionario del complejo de adonis en una muestra peruana Mirella Liliana Yépez-Álvarez; Fabrizio Steffano Negli Ortega; Luis Fernando Ramos-Vargas .....	36
Trastornos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico de un estudiante: análisis de caso Carlos Moya-López; Inella Malla-Morocho .....	51
Nivelación de Competencias Comunicativas en estudiantes de Formación Técnico-Profesional. Una habilidad integradora Joselin Aileen Sandoval Carcamo; Nicole Stephany Arias Roa; Paola Andrea Ahumada Contreras .....	68
Relación entre los tipos de apego y las competencias parentales percibidas en adolescentes de la ciudad de Ambato Iveth Alejandra Morales Buitrón; Lucía Almeida Márquez .....	76
Relación entre autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en una muestra de adolescentes de Tungurahua Katherine Xiomara Pilco Ushiña; Aitor Larzabal Fernández .....	86
Comparación de la salud mental de estudiantes de un instituto superior tecnológico durante la COVID-19 Sridam Arévalo-Lara; Vladimir Vega Falcón .....	96
Tipos de violencia recibida y autoestima en mujeres del cantón Archidona, Ecuador Mónica Maribel Salazar Shiguanco; Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano .....	112
Revisión narrativa: un enfoque mariano a la orientación profesional-vocacional de los jóvenes María del Carmen Ramos Morales; Sindy Perez Borroto Vergel; Iliana María Ruiz Moreno; Eglys Salinas Pacheco; Belkis Lázara García Bello .....	122
Irritabilidad en profesionales de psicología, aporte de la espiritualidad en la intervención: una mirada desde el contexto de pandemia Luis Aníbal Añazco Robles; Ángel Manzo Montesdeoca .....	135
Normas de publicación .....	149

## Content

Editorial .....	07
Work stress in teachers of the nursing career in the virtual modality Blanca Georgina Costales Coronel; Laura Katherine Gavilánez López .....	10
Triggering factors for relapse in drug-dependent people Silvia Yamileth Joza Bravo; María Dolores Chávez-Vera .....	21
Evidence of convergent and divergent validity of the adonis complex questionnaire in a peruvian sample Mirella Liliana Yépez-Álvarez; Fabrizio Steffano Negli Ortega; Luis Fernando Ramos-Vargas .....	36
Learning disorders and their impact on a student's academic performance: case analysis Carlos Moya-López; Inella Malla-Morocho .....	51
Leveling of Communicative Competences in Technical-Professional Training students. An integrative skill. Joselin Ailen Sandoval Carcamo; Nicole Stephany Arias Roa; Paola Andrea Ahumada Contreras .....	68
Relationship between types of attachment and perceived parental competencies in adolescents in Ambato Iveth Alejandra Morales Buitrón; Lucía Almeida Márquez .....	76
Relationship between self-efficacy, perceived stress and psychological distress in a sample of adolescents from Tungurahua Katherine Xiomara Pilco Ushiña; Aitor Larzabal Fernández .....	86
Comparison of the mental health of students at a technological high school during COVID-19 Sridam Arévalo-Lara; Vladimir Vega Falcón .....	96
Types of violence received and self-esteem in women from Archidona, Ecuador. Mónica Maribel Salazar Shiguanco; Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano .....	112
Narrative review: a marti approach to the professional-vocational guidance of young people María del Carmen Ramos Morales; Sindy Perez Borroto Vergel; Iliana María Ruiz Moreno; Eglys Salinas Pacheco; Belkis Lázara García Bello .....	122
Irritability in psychology professionals, the contribution of spirituality in intervention: a view from the pandemic context Luis Aníbal Añazco Robles; Ángel Manzo Montesdeoca .....	135
Publication Rules .....	149

# Revista **PSICOLOGÍA** UNEMI

## **Miedo, ansiedad y estigmatización social por rebrote de COVID-19**

Según la Organización Mundial de la Salud a diciembre del 2021, la situación de la región de las Américas es preocupante con presencia de 234,213 casos adicionales, 1,776 muertes adicionales que denotan un rebrote significativo en la región de las Américas donde se han identificado nuevas variantes como: Alfa (Reino Unido, septiembre 2020), Beta (Sudáfrica, diciembre 2020), Gamma (Brasil, noviembre 2020), Delta (India, octubre 2020), Lambda (Perú, diciembre 2020), Mu (Colombia, enero 2021), y más recientemente Ómicron, OMS, (2021). Esta nueva variante llamada Ómicron apareció por primera vez en Subafrica en noviembre 2021, tres semanas después, ya se encuentra presente en más de 77 países, entre ellas Ecuador.

Estos son antecedentes para identificar nuevamente los índices de miedo, ansiedad, preocupación, inseguridad y estigma social frente al contagio.

El miedo es un sentimiento de desconfianza que impulsa a creer que va a suceder algo negativo, se trata de la angustia ante un peligro que puede ser real o imaginario, por otro lado, el estigma social es una característica que representa respuestas negativas o efectos indeseados para la persona portadora en este caso frente a la noticia dada por la Ministra de Salud en Ecuador del primer caso de ómicron el 14 de diciembre del 2021.

El miedo como tal es una emoción que cumple un papel fundamental en estos tiempos de contagio por la COVID 19, permite que el sujeto tome medidas que garanticen la supervivencia y disminuir el contagio. Sin miedo, viviríamos de forma tan temeraria que pondríamos en peligro nuestra

vida y la de nuestros seres queridos, Por tanto, tiene una utilidad muy importante en nuestra vida en estos tiempos de pandemia.

Esta emoción del miedo sumada al sentido de responsabilidad, autocuidado, utilizando normas de bioseguridad se puede reducir el incremento de muertes y contagios por la COVID 19 y sus variantes y sobre todo evitar las crisis de ansiedad y estrés que deterioran el bienestar psicológico de la población.

Es normal sentirse ansioso en algunos momentos, en especial, si la vida es estresante. Sin embargo, la ansiedad y la preocupación excesivas y continuas que son difíciles de controlar e interfieren en las actividades diarias pueden ser signo de un trastorno de ansiedad generalizada.

La ansiedad, que está acompañado de sudoración, inquietud, tensión, y palpitaciones ya se puede considerar como una afección psicológica que debe ser intervenida rápidamente. Los expertos en salud mental proporcionan tratamientos psicológicos en colaboración con los equipos de atención primaria de salud para mejorar el acceso a tratamientos eficaces de los trastornos de ansiedad. Estrés que puedan surgir frente al rebrote de la COVID-19.

Por tanto, es responsabilidad de los investigadores de psicología clínica psicología de la salud y afines, continuar con la valoración psicológica de las funciones mentales y el bienestar psicológico asociada a este rebrote e incremento de la enfermedad y de las nuevas variaciones que amenazan a la población en general a nivel mundial.

**MSc. Carmen Zambrano Villalba**  
**Editora Principal**  
**Universidad Estatal de Milagro**

Revista  
**PSICOLOGÍA**  
UNEMI



---

**ESTRÉS LABORAL EN LOS DOCENTES DE LA CARRERA  
DE ENFERMERÍA EN LA MODALIDAD VIRTUAL**

---

**FACTORES DESENCADENANTES DE RECAÍDAS  
EN PERSONAS DROGODEPENDIENTES**

---

**EVIDENCIAS DE VALIDEZ CONVERGENTE Y DISCRIMINANTE DEL CUESTIONARIO  
DEL COMPLEJO DE ADONIS EN UNA MUESTRA PERUANA**

---

**TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE UN ESTUDIANTE: ANÁLISIS DE CASO**

---

**NIVELACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE  
FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL. UNA HABILIDAD INTEGRADORA**

---

**RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE APEGO Y LAS COMPETENCIAS PARENTALES PERCIBIDAS  
EN ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE AMBATOPATERNA POR DOMINIOS**

---

**RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA, ESTRÉS PERCIBIDO Y MALESTAR  
PSICOLÓGICO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE TUNGURAHUA**

---

**COMPARACIÓN DE LA SALUD MENTAL DE ESTUDIANTES DE UN  
INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO DURANTE LA COVID-19**

---

**TIPOS DE VIOLENCIA RECIBIDA Y AUTOESTIMA EN  
MUJERES DEL CANTÓN ARCHIDONA, ECUADOR**

---

**REVISIÓN NARRATIVA: UN ENFOQUE MARTIANO A LA ORIENTACIÓN  
PROFESIONAL-VOCACIONAL DE LOS JÓVENES**

---

**IRRITABILIDAD EN PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA,  
APORTE DE LA ESPIRITUALIDAD EN LA INTERVENCIÓN:  
UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE PANDEMIA**

---

**ESTRÉS LABORAL EN LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA EN LA MODALIDAD VIRTUAL**

Blanca Georgina Costales Coronel<sup>1</sup>, Laura Katherine Gavilánez López<sup>2</sup>  
(Recibido en junio 2021, aceptado en agosto 2021)

<sup>1</sup>Magister en seguridad y prevención de riesgos del trabajo. Licenciada en enfermería  
Docente de la Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica de Ambato. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0001-9728-238X>. <sup>2</sup>Egresada de la carrera de enfermería de la Universidad Técnica de Ambato.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3592-759X>  
[bg.costales@uta.edu.ec](mailto:bg.costales@uta.edu.ec); [katherinegavilanez@hotmail.com](mailto:katherinegavilanez@hotmail.com)

---

**Resumen:** El estrés laboral es una forma específica de estrés que resulta de una experiencia emocional negativa causada por el desequilibrio entre las necesidades laborales y la capacidad de respuesta del trabajador, es la forma de responder cuando tienen demandas y presiones laborales que no coinciden con sus conocimientos y habilidades. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el estrés laboral en los docentes de la carrera de enfermería en la modalidad virtual. Se realizó un estudio cuantitativo de tipo transversal descriptivo. La población estuvo conformada por 120 docentes de la Carrera de Enfermería entre hombres y mujeres para la recolección de información se utilizó el Cuestionario de Maslach Burnout Inventory con el 95% de fiabilidad. Dando como resultado altas puntuaciones en la subescala de agotamiento emocional, realización personal y en la subescala de despersonalización un nivel medio. Al relacionar las variables se encontró que existen indicios del síndrome de Burnout en los docentes se ha incrementado con la nueva modalidad virtual para impartir clases que ha implicado el incremento de horas de trabajo en desmedro de las horas de descanso, afectando a la calidad de trabajo de los docentes.

**Palabras Clave:** Estrés, modalidad virtual, docentes, salud mental, actitud.

---

**WORK STRESS IN TEACHERS OF THE NURSING CAREER IN THE VIRTUAL MODALITY**

**Abstract:** Work stress is a specific form of stress that results from a negative emotional experience caused by the imbalance between work needs and the worker's ability to respond, it is the way to respond when they have work demands and pressures that do not match their knowledge and skills. The present work aims to analyze work stress in nursing career teachers in the virtual modality. A descriptive cross-sectional quantitative study was carried out. The population consisted of 120 teachers of the Nursing Career between men and women. For the collection of information, the Maslach Burnout Inventory Questionnaire was used with 95% reliability. Resulting in high scores in the subscale of emotional exhaustion, personal fulfillment and in the subscale of depersonalization a medium level. When relating the variables, it was found that there are signs of Burnout syndrome in teachers, it has increased with the new virtual modality to teach classes that has implied an increase in working hours to the detriment of rest hours, affecting the quality of work of teachers.

**Keyword:** Stress, virtual modality, teachers, mental health, attitude.

---

## I. INTRODUCCIÓN

El estrés laboral en docentes a nivel mundial tiene grandes porcentajes de afectación, se sabe que la insatisfacción laboral conduce al abandono de la profesión, que se encuentra en niveles preocupantes con tasas de 8 % entre los docentes y del 19 % al 30 % de docentes que ingresa (Chesak, 2019). En América el 25 % de los profesores universitarios hablaron sobre su labor como algo agotador (Puertas, 2018). Existen parámetros que dan a conocer que existe un nivel alto de cansancio emocional en docentes universitarios (Bedoya, 2017). A nivel de Latinoamérica existen evidencias de cómo está afectando a la salud mental del docente, en 6 países, se encontraron niveles que van de moderados a severos en ansiedad y estrés en el 27 % (Shafiq, 2021). En Brasil el 25.6 % presentó problemas de estrés debido al cansancio emocional (Deffaveri, 2020). En Ecuador se ha reportado altos niveles de estrés laboral, alrededor del 25 % presentó problemas de estrés laboral (Molina, 2018). Otros estudios realizados en Manabí en relación al estrés laboral, el 36.67 % de los docentes universitarios presentaron un nivel alto en cansancio emocional. Por lo que se puede concluir que de manera general en el país se debe realizar estrategias para poder manejar el estrés laboral al que están expuestos los docentes en cátedras universitarias (Corral, 2020).

Estudiar el estrés laboral se refiere a cualquier experiencia emocional negativa causada por el desequilibrio entre las necesidades laborales y la capacidad de respuesta del trabajador (Kabito, 2020). Cuando los requisitos del trabajo son demasiado altos para afrontarlos, pueden producirse reacciones de estrés, es inevitable soportar una cierta cantidad de presión laboral (Malik, 2019). Así mismo, puede tener un impacto grave en su rendimiento laboral, salud física y estado mental, e incluso puede conducir al agotamiento (Porciuncula, 2020). La presión laboral también está relacionada con la contratación y retención de un trabajador en su mismo puesto de trabajo, se ha demostrado que la presión laboral se correlaciona negativamente con la satisfacción laboral (Castro, 2018). El estrés laboral suele preceder al síndrome de burnout, que se traduce en quemarse en el trabajo e implica una serie de síntomas y sentimientos relacionados entre sí, se refiere a los compromisos de calidad de vida

laboral relacionados con la organización y elementos de trabajo, tales como condiciones ambientales, salarios, seguridad laboral, oportunidades de promoción y tareas realizadas. Además, se debe tener en cuenta que el estrés laboral llega a experimentar inconscientemente una gran cantidad de procesos fisiológicos, cuando las personas están expuestas al estrés durante mucho tiempo, puede provocar el desarrollo de enfermedades, como depresión o enfermedades cardiovasculares (Wettstein, 2020). Las responsabilidades laborales son excesivamente altas para afrontarlas, es factible que se produzcan reacciones de estrés y logren detonar todos estos tipos de cambios en las personas (Wang, 2020).

El docente utiliza mucha voluntad en su trabajo cotidiano en la clase conjuntamente de sus compromisos personales y familiares, que son un origen continuo de estrés (Desouky, 2017). Los profesores son particularmente propensos a estar estresados y han sufrido niveles altos de estrés laboral en muchas otras instituciones (Song, 2020). De tal forma que la docencia es una de las carreras más estresantes encontrándose entre las principales carreras que reportan las peores puntuaciones en energía física, tranquilidad psicológica y complacencia laboral (Todd, 2019). Por consiguiente, se debe tomar en cuenta que los docentes universitarios deben interactuar constantemente con los estudiantes, mantener un alto nivel de desempeño profesional y alcanzar metas mientras cumplen con las obligaciones laborales (Andrade, 2021). Todos estos son factores que aumentan la presión sobre este grupo de profesionales que influye en los puntos de vista político, social, intelectual, psicológico y pedagógico (Teles, 2020), complementariamente, el rol de los docentes en la modalidad virtual está bajo presión, y la adecuación de los contenidos y métodos de enseñanza se ha convertido en un desafío necesario e incluso urgente. En un entorno social en constante cambio, los jóvenes están rodeados de tecnología y obtienen funciones diferentes a las anteriores. generación de productos. En el contexto de la tecnología y la inestabilidad, la generación de estudiantes es obvia. Sin embargo, a pesar de las dificultades de cada día, el docente cree que es necesario innovar y buscar estrategias para llegar a los estudiantes de una manera más efectiva; pero el trabajo educativo no solo se trata de enseñar, sino que también incluye actividades de entretenimiento,

como: brindar videos para estudiantes que no cuentan con servicios técnicos en casa, cuestionarios impresos y virtuales, libros y otros materiales de apoyo. se debe tener en claro que la modalidad virtual ha sido un arma de doble filo por la complejidad que este indica, (Mesurado, 2019), de manera que el pasar el aula y clase presencial a una computadora con clases virtuales centradas en videoconferencias en donde se emplean muchos más programas aún poco difundidos conlleva un incremento significativo de actividades académicas al docente quien está obligado a estar pendiente de manera permanente de las tareas que se envían a sus estudiantes con el objetivo de lograr llegar a ellos (Villaverde, 2019).

Si bien es cierto que la educación mediada por tecnologías lleva varias décadas en la educación formal, también lo es la resistencia evidenciada en algunos docentes a abandonar prácticas tradicionales (Usan, 2020) el proceso de adaptación de la actividad docente presencial a la modalidad virtual caracterizada por el uso de nuevas herramientas pedagógicas tipo software han exigido a los docentes a adquirir y aprender sobre el manejo de nuevo hardware y software como único recurso de poder impartir las clases virtuales, y si bien es cierto ésta es una situación temporal ya que en algún momento se retomará la actividad docente en los edificios universitarios (Manning, 2020), muchas de las herramientas pedagógicas que se utilizan tanto en la modalidad virtual como en la modalidad presencial. El docente universitario se ha puesto a reflexionar sobre dónde y cómo enseña y mejorar ambas dimensiones de la práctica educativa, se ha visto obligado a convertir su hogar en un mini estudio de grabación y ha tenido que aprender nuevas herramientas de edición de textos y múltiples programas pedagógicos modernos, lo que implica un incremento de carga académica, el tener que trabajar sin un horario establecido y lo más complejo el perder su intimidad de hogar que de su sitio de descanso se ha convertido en su nuevo sitio de trabajo, lo que consecuentemente ha provocado una carga de estrés (Rana, 2019). La educación actual está estrechamente relacionada con la educación virtual, el verdadero comportamiento virtual es la relación que se establece entre sujetos de conocimiento. Poder utilizar cada uno de los aprendizajes impartidos por los docentes ha mejorado la comprensión de la importancia de la enseñanza. Es claro que la tecnología tiene sus

lados positivos y negativos. Finalmente, al analizar el trabajo con el estrés en el personal docente de la carrera de enfermería en modalidad virtual caracterizada por el incremento de actividades necesarias para la preparación de clases con software acorde a la nueva realidad será útil para la misma carrera por el aporte de con nuevos conocimientos sobre su personal. Es por esto, que el objetivo de esta investigación es analizar el estrés laboral en los docentes de la carrera de enfermería en la modalidad virtual.

### **MÉTODO**

La investigación se enmarca en el tipo cuantitativo (Paudly, 2019), descriptivo (Shukla, 2019) diseño documental (Haber, 2017), es de cohorte trasversal (EFSA ScientificCommittee, 2018), la población del estudio consto de 120 docentes de la Carrera de Enfermería los mismos trabajan en modalidad virtual utilizando plataformas virtuales como: zoom, canvas, prezzi, slinder, power point, correo institucional, los mismo que mostraron predisposición en la participación (Kim, 2020). Para la selección de la muestra se empleó criterios de inclusión en que los docentes que estén trabajando en un periodo mínimo de 90 días en la carrera de enfermería en la modalidad virtual (Wu, 2020), se consideró criterios de exclusión como docentes que no deseen participar en la investigación, docentes que presenten alguna patología psiquiátrica, lo hacen no aptos para la investigación, la herramienta para la recolección de datos que se utilizó es el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) que está constituido por 22 ítems con 95% de fiabilidad en el contexto ecuatoriano, su función es medir el desgaste profesional al que están expuestos los docentes en la modalidad virtual (Leber, 2018), este consta de tres subescalas que son: el agotamiento emocional, despersonalización y realización personal; obteniéndose una puntuación estimada como baja, media y alta. El cuestionario se aplicó enviando un link por medio electrónico a sus correos institucionales, se informó sobre el tema de investigación el cual tuvo una participación de la muestra , el análisis de datos se obtuvieron mediante el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences versión 25.0 (IBM SPSS) se tabularon mediante las tres subescalas, detallando la cantidad de respuestas, el porcentaje que nos da la población, dándonos un rango de puntaje para saber los índices de

burnout y la puntuación estimada a la que está expuesta la población. El proceso de investigación cumplió con las normas éticas para el manejo de la información y consentimiento informado de los docentes.

## RESULTADOS

La descripción de los resultados que fueron medidos mediante el cuestionario de Maslach Burnout Inventory, en la primera subescala que se examinó de agotamiento

o cansancio emocional como se aprecia en la (tabla I), la misma que se encuentra distribuida entre los rangos de medida de la escala que mide desde nunca hasta todos los días, esta subescala abarca 9 preguntas se puede observar que existe entre 22 y 27 % que presenta cansancio emocional unas pocas veces a la semana y todos los días dando un rango estimado entre 10 a 14,4 en el parámetro del rango de puntaje, se obtiene un total de 31,35 en lo que respecta al agotamiento o cansancio emocional que se encuentra en nivel alto.

**Tabla 1.** subescala de agotamiento o cansancio emocional

SUBESCALA I	RANGO DE MEDIDA	Nº DE PERSONAS	% DE PERSONAS	RANGO FINAL
AGOTAMIENTO O CANSANCIO EMOCIONAL	Nunca	21	17	0
	Pocas veces al año o menos	17	14	1.2
	Una vez al mes o menos	6	5	0.9
	Unas pocas veces al mes	7	6	1.7
	Una vez a la semana	10	9	3.1
	Unas pocas veces a la semana	27	22	10
	Todos los días	32	27	14.4
TOTAL		120	100	31.35

**Fuente:** Cuestionario aplicado a los 120 docentes de la Carrera de Enfermería

A su vez, en la subescala de despersonalización en la (tabla II) abarca 5 preguntas las mismas que valoran el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento que van acorde a la medición de la despersonalización se puede observar que existe

entre 70 y 12 % que presenta unas nunca y todos los días dando un rango estimado entre 0,3 a 3,45 en el parámetro del rango de puntaje de igual forma van en los rangos de escala desde nunca hasta todos los días, y las mismas que en rango de puntaje permite evidenciar un total de 6,45 que se encuentra en un nivel medio.

**Tabla 2.** subescala de despersonalización

SUBESCALA II	RANGO DE MEDIDA	Nº DE PERSONAS	% DE PERSONAS	RANGO FINAL
DESPERSONALIZACIÓN	Nunca	83	70	0
	Pocas veces al año o menos	7	6	0.3
	Una vez al mes o menos	2	2	0.2
	Unas pocas veces al mes	2	2	0.2
	Una vez a la semana	5	4	0.8
	Unas pocas veces a la semana	7	6	1.5
	Todos los días	14	12	3.45
TOTAL		120	100	6.45

**Fuente:** Cuestionario aplicado a los 120 docentes de la Carrera de Enfermería

En cuanto, a la tercera subescala que comprende la realización personal (tabla III), se sabe que esta subescala comprenden 8 preguntas las mismas que evalúa lo que son los sentimientos de auto eficiencia y realización personal en el trabajo, las mismas van en

un rango de medida de escala está comprendido desde nunca hasta todos los días, se puede observar que existe entre 30 y 38 % que presenta unas nunca y todos los días dando un rango estimado entre 0,1 a 26,6 en el parámetro del rango de puntaje, lo que nos lleva a 42,4 que se encuentra en un nivel alto.

**Tabla 3.** subescala de despersonalización

SUBESCALA III	RANGO DE MEDIDA	Nº DE PERSONAS	% DE PERSONAS	RANGO FINAL
REALIZACION PERSONAL	Nunca	32	28	0.1
	Pocas veces al año o menos	22	20	2.8
	Una vez al mes o menos	10	5	3.9
	Unas pocas veces al mes	6	5	3.7
	Una vez a la semana	3	3	1.8
	Unas pocas veces a la semana	11	9	4.4
	Todos los días	36	30	26.6
	TOTAL	120	100	42.4

**Fuente:** Cuestionario aplicado a los 120 docentes de la Carrera de Enfermería

Es importante realizar una comparación entre los rangos de puntaje obtenidos tomando en cuenta los valores de referencia (tabla IV) de las tres subescalas, la primera subescala de cansancio emocional da un total de 31,35 cuando su valor de referencia para determinar si el docente presenta o no estrés es de más de 26 aquí podemos ver que los docentes si pasaron el

valor de referencia en la primera subescala, la segunda subescala es de despersonalización obteniendo un rango de puntaje de 6,45 siendo que su valor de referencia es de más de 9 aquí se puede notar que los docentes no presentan cambio y por ultimo esta la tercera subescala de realización personal esta obtuvo un nivel alto con un rango de puntaje de 42,4 .

**Tabla 4.**

	CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
VALORES DE REFERENCIA	Más de 26	Más de 9	Menos de 34
RANGO DEL PUNTAJE	31,35	6,45	42,4

**Fuente:** Cuestionario aplicado a los 120 docentes de la Carrera de Enfermería

De tal forma que su valor de referencia es de menos de 34 para considerar si presenta o no estrés el docente, si presenta estrés de tal forma que analizando las tres subescalas del cuestionario podemos notar que el cansancio emocional es el puntaje más alto obtenido en los docentes de la carrera de enfermería, se desprende de la investigación que el principal prejuicio

que afecta la presión laboral de los docentes es el uso de las tecnologías de la información como método de impartir cursos virtuales, lo que debilita su deseo de difundir conocimientos o pensar que el conocimiento de los estudiantes no retrocederá, y el docente debe descansar por un tiempo determinado. Continuar sus actividades con actitud positiva para evitar el cansancio y el agotamiento al final de la jornada laboral.

## DISCUSIÓN

Para la discusión de resultados se analizó de forma sistemática en los docentes de la carrera de enfermería, sabiendo que en la subescala de agotamiento emocional el dato de la investigación en el cansancio emocional se ubica con 31,35 en un nivel alto, estudios previos realizados indican su adecuación para la identificación y medición del burnout, la población de estudio se ubica en un alto grado de agotamiento, valorando la vivencia emocional (López, 2021). La modalidad virtual puede influir en esta subescala debido a factores externos que ha cambiado en su jornada laboral. El cansancio puede llegar a relacionarse con un ambiente pesado que no tienen las herramientas adecuadas para hacer su entrega total a la cátedra (Sanfilippo, 2020), demandas excesivas en donde interactuar con reuniones vía online se relaciona con agotamiento emocional (Tabarez, 2020).

Se ha demostrado que el estrés laboral los docentes actualmente se ve arraigado a impartir por medio de la modalidad virtual (Munshi, 2020), el cansancio emocional como indicio de burnout debido a las condiciones que trabajan, personal administrativo y la burocracia (Tacca, 2020), se ha demostrado que la presencia de agotamiento emocional alto se ha incrementado al no obtener los resultados que esperan de su trabajo (Agorastos, 2020). El rango de puntaje obtenido debe ser más de 26 en docentes que impartan sabiendo que en la primera subescala se debe encontrar un nivel que va desde 27-54 en su rango de puntaje obtenido en el cuestionario comprendiendo las 9 preguntas solo así se puede considerar un nivel alto, como en la población de la investigación.

En el segundo resultado obtenido la despersonalización se presentó con 6,45 un nivel medio, estudios previos han demostrado que en esta subescala se toma en cuenta a 5 ítems los mismo que valoran el grado con el que cada uno reconoce sus actitudes de frialdad (Torres, 2021). Muchos tienen en la subescala resultados que no se salga de los parámetros normales y aun así seguir teniendo indicios de llegar a ser diagnosticados con estrés (Campos, 2020), por otro lado, la despersonalización en muchas ocasiones no se ve gravemente afectada directamente con el docente en modalidad virtual porque no están en el edificio o el

establecimiento el cual imparte su cátedra (Heras, 2021). Los docentes buscan la autorrealización, sin embargo, las condiciones académicas disciplina, problemas de aprendizaje no son propicias para la autorrealización todo lo cual puede conducir al agotamiento laboral (Vittale, 2020), existen estudios en donde los resultados van de la mano a como están respondiendo a las adversidades de tener que impartir sus habilidades de manera virtual generando cambios y tomando distanciamiento en su trabajo (Alvarez, 2020), la despersonalización se afecta desde que el rango de puntaje no se mantiene bajo considerándolo como un problema que puede crecer si tiene un nivel medio (Calderon, 2020). Por lo que, se considera como bajo si va desde 0-5, medio si va desde 6-9 y alto si va desde 10-30, tomando en cuenta los mismos 5 ítems así también se sabe que el nivel de despersonalización para considerar como indicio de burnout debe ser menos de 9.

En el tercer resultado sabiendo que esta subescala se toma en cuenta a 8 ítems los mismos que evalúan los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo, la población representó un nivel alto con 42,4. Estudios previos han notado que muchos docentes pierden sus sentimientos en ocasiones por la carga laboral y no logran conectarse eficientemente con los estudiantes (Reyes, 2019), así mismo la realización personal en los docentes se ve afectado con la modalidad virtual no sienten que estén realizando un buen trabajo y mucho menos impartiendo conocimientos que sean de provecho (Vertiz, 2019), tomando en cuenta que al llegar a tener un puesto de trabajo no se sienten completamente (Angenscheidt, 2017), por lo cual se ve afectada con niveles altos se toma en cuenta cómo trata a sus estudiantes, como se siente en el ámbito de trabajo (Betancourt, 2021), recientemente se indica que la realización personal va de la mano con el cansancio emocional al que están expuestos docentes marcando índices de burnout (Rosas, 2020), de tal forma la subescala de realización personal debe encontrarse en un puntaje alto si va desde 0-33, medio si se encuentra en 34 -39 y bajo si se encuentra en 40-56 ,para reconocer como índice de burnout se obtiene menos de 34.

Finalmente, al relacionar las tres subescalas se afectan si el docente siente o no que su cátedra está siendo de

ayuda para ellos todas estas variantes son significativas (Piñon, 2021), en lo que respecta a la modalidad virtual causa estrés en los docentes afectando a sentimientos de autoeficiencia, por alumnos que no tienen un buen acceso a internet, no aprenden la cátedra impartida (Iglesias, 2020), en otro estudio nos menciona que muchas veces el agotamiento emocional va de la mano con la realización personal al estar cansados no logran concentrarse en su metas como profesionales (Irigaray, 2019). Las subescalas se afectan por el entorno en donde se está desarrollando su labor es principal para que los mismos tengan estrés (Devia, 2021). Esto concuerda con los datos reflejados en la investigación en donde el docente de la carrera de enfermería tiene indicios de burnout durante la modalidad virtual.

### CONCLUSIÓN

Se demostró que el agotamiento emocional prevaleció en un nivel alto al igual que la realización personal y la despersonalización prevaleció en un nivel medio en los docentes de la Carrera de Enfermería, por lo que se evidencio el incremento de los indicios de burnout de los docentes con la modalidad virtual

Contar con un buen estado de salud mental es clave para que los docentes logren impartir sus clases a los estudiantes de una manera productiva, en lo que respecta a impartir sus cátedras por modalidad virtual los docentes poseen diversas herramientas tecnológicas para llegar a sus estudiantes, siendo una sobrecarga de emociones, obligaciones, dando lugar a la aparición de estrés laboral.

Es recomendable que la carrera, realicen actividades o programas abordando la realización personal, profesional, el interactuar con sus herramientas tecnológicas, como llegar a sus estudiantes, instaurando medidas de control, diagnostico que sirvan para la prevención y asistencia de este síndrome, sentir que están haciendo bien su trabajo y sobretodo sentirse bien con ellos mismo en su ambiente laboral de tal manera que se disminuya la carga de estrés.

### REFERENCIAS

Chesak, S. S., Khalsa, T. K., Bhagra, A., Jenkins, S. M., Bauer, B. A., & Sood, A. (2019). Stress Management and Resiliency Training for public school teachers

- and staff: A novel intervention to enhance resilience and positively impact student interactions. *Complementary therapies in clinical practice*, 37, 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.08.001>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers. *Journal of clinical medicine*, 7(12), 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>
- Bedoya, Elías A, Vega, Nancy E, Severiche, Carlos A, & Meza, María J. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación universitaria*, 10(6), 51-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006>
- Shafiq, S., Nipa, S. N., Sultana, S., Rahman, M. R., & Rahman, M. M. (2021). Exploring the triggering factors for mental stress of university students amid COVID-19 in Bangladesh: A perception-based study. *Children and youth services review*, 120, 105789. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105789>
- Deffaveri, Maiko, Méa, Cristina Pilla Della, & Ferreira, Vinícius Renato Thomé. (2020). SINTOMAS DE ANSIEDADE E ESTRESSE EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 813-827. Epub October 28, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146952>
- Molina, K., & García, C. (2018). Relación entre el estrés laboral y el área afectiva en los docentes de la Universidad Técnica de Manabí. *Rev. Espirales*, 2 (16). <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/233>
- Corral, H., & Hidalgo, A. (2020). Influencia del Estrés Laboral en docentes de Colegios Particulares Católicos. *Digital Publisher CEIT*, 5(5-1), 180-190. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-1.333>
- Kabito, G. G., & Wami, S. D. (2020). Perceived work-related stress and its associated factors among public secondary school teachers in Gondar city: a cross-sectional study from Ethiopia. *BMC research notes*, 13(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s13104-020-4901-0>
- Malik, N. A., & Björkqvist, K. (2019). Workplace Bullying and Occupational Stress Among University



- Teachers: Mediating and Moderating Factors. *Europe's journal of psychology*, 15(2), 240–259. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1611>
- Porciuncula, Alice Mariz, Venâncio, Sandra Aparecida, & Silva, Cosme Marcelo Furtado Passos da. (2020). Síndrome de Burnout em gerentes da Estratégia de Saúde da Família. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(4), 1555-1566. Epub April 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.22072018>
- Castro, LR, Gubert, IC, Duro, EA, Cudeiro, P., Sotomayor, MA, Estupiñan, E., Dávila, L., Fariás, G., Torres, FA, Malca, EQ y Sorokin, P. (2018). Humanizar la medicina: un desafío conceptual y actitudinal. *Revista iberoamericana de bioética*, 8, 10.14422 / rib.i08.y2018.002. <https://doi.org/10.14422/rib.i08.y2018.002>
- Wettstein, A., Kühne, F., Tschacher, W. y La Marca, R. (2020). Evaluación ambulatoria del estrés psicológico y fisiológico en días laborales y días libres entre profesores. Un estudio preliminar. *Fronteras en neurociencia*, 14, 112. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00112>
- Wang, P., Chu, P., Wang, J., Pan, R., Sun, Y., Yan, M., Jiao, L., Zhan, X., & Zhang, D. (2020). Association Between Job Stress and Organizational Commitment in Three Types of Chinese University Teachers: Mediating Effects of Job Burnout and Job Satisfaction. *Frontiers in psychology*, 11, 576768. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576768>
- Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of epidemiology and global health*, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>
- Song, X., Zheng, M., Zhao, H., Yang, T., Ge, X., Li, H., & Lou, T. (2020). Effects of a Four-Day Mindfulness Intervention on Teachers' Stress and Affect: A Pilot Study in Eastern China. *Frontiers in psychology*, 11, 1298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01298>
- Todd, C., Cooksey, R., Davies, H., McRobbie, C., & Brophy, S. (2019). Mixed-methods evaluation comparing the impact of two different mindfulness approaches on stress, anxiety and depression in school teachers. *BMJ open*, 9(7), e025686. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-025686>
- Andrade, André Luiz Monezi, Enumo, Sônia Regina Fiorim, Passos, Maria Aparecida Zanetti, Vellozo, Eliana Pereira, Schoen, Teresa Helena, Kulik, Marco Antônio, Niskier, Sheila Rejane, & Vitale, Maria Sylvia de Souza. (2021). Problematic Internet Use, Emotional Problems and Quality of Life Among Adolescents. *Psico-USF*, 26(1), 41-51. Epub April 14, 2021. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712021260104>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Regueiro, B. (2020). Estrés percibido e indicadores de Burnout en profesores de instituciones de educación superior portuguesas (IES). *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 17 (9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>
- Mesurado, Belén, & Laudadio, Julieta. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement: Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-26. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>
- Villaverde, Diego, Unda, Sara, Escotto, Eduardo A, & Flores, Rosa. (2019). Rasgos de personalidad predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores mexicanos. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 41-56. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346>
- Usán Supervía, Pablo, Salavera Bordás, Carlos, & Mejías Abad, Juan José. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Manning, J. B., Blandford, A., Edbrooke-Childs, J., & Marshall, P. (2020). How Contextual Constraints Shape Midcareer High School Teachers' Stress Management and Use of Digital Support Tools: Qualitative Study. *JMIR mental health*, 7(4), e15416. <https://doi.org/10.2196/15416>
- Rana, A., & Soodan, V. (2019). Effect of Occupational and Personal Stress on Job Satisfaction, Burnout, and Health: A Cross-Sectional Analysis of College Teachers in Punjab, India. *Indian journal of occupational and environmental medicine*, 23(3), 133–140. [https://doi.org/10.4103/ijoom.IJOEM\\_216\\_19](https://doi.org/10.4103/ijoom.IJOEM_216_19)
- Paudyal, R., Konar, A. S., Obuchowski, N. A., Hatzoglou, V., Chenevert, T. L., Malyarenko, D. I., Swanson, S. D., LoCastro, E., Jambawalikar, S., Liu, M. Z., Schwartz, L. H., Tuttle, R. M., Lee, N., & Shukla-

- Dave, A. (2019). Repeatability of Quantitative Diffusion-Weighted Imaging Metrics in Phantoms, Head-and-Neck and Thyroid Cancers: Preliminary Findings. *Tomography (Ann Arbor, Mich.)*, 5(1), 15–25. <https://doi.org/10.18383/j.tom.2018.00044>
- Shukla-Dave, A., Obuchowski, N. A., Chenevert, T. L., Jambawalikar, S., Schwartz, L. H., Malyarenko, D., Huang, W., Noworolski, S. M., Young, R. J., Shiroishi, M. S., Kim, H., Coolens, C., Laue, H., Chung, C., Rosen, M., Boss, M., & Jackson, E. F. (2019). Quantitative imaging biomarkers alliance (QIBA) recommendations for improved precision of DWI and DCE-MRI derived biomarkers in multicenter oncology trials. *Journal of magnetic resonance imaging: JMIR*, 49(7), e101–e121. <https://doi.org/10.1002/jmri.26518>
- Haber, M., Hutchinson, E. B., Sadeghi, N., Cheng, W. H., Namjoshi, D., Crompton, P., Irfanoglu, M. O., Wellington, C., Diaz-Arrastia, R., & Pierpaoli, C. (2017). Defining an Analytic Framework to Evaluate Quantitative MRI Markers of Traumatic Axonal Injury: Preliminary Results in a Mouse Closed Head Injury Model. *eNeuro*, 4(5), ENEURO.0164-17.2017. <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0164-17.2017>
- EFSA Scientific Committee, Benford, D., Halldorsson, T., Jeger, M. J., Knutsen, H. K., More, S., Naegeli, H., Noteborn, H., Ockleford, C., Ricci, A., Rychen, G., Schlatter, J. R., Silano, V., Solecki, R., Turck, D., Younes, M., Craig, P., Hart, A., Von Goetz, N., Koutsoumanis, K., ... Hardy, A. (2018). The principles and methods behind EFSA's Guidance on Uncertainty Analysis in Scientific Assessment. *EFSA journal. European Food Safety Authority*, 16(1), e05122. <https://doi.org/10.2903/j.efsa.2018.5122>
- Kim, Y., Park, S., Kim, M. H., Song, S. H., Lee, W. M., Kim, H. S., Jin, K., Han, S., Kim, Y. C., Han, S. S., Lee, H., Lee, J. P., Joo, K. W., Lim, C. S., Kim, Y. S., & Kim, D. K. (2020). Can a semi-quantitative method replace the current quantitative method for the annual screening of microalbuminuria in patients with diabetes? Diagnostic accuracy and cost-saving analysis considering the potential health burden. *PloS one*, 15(1), e0227694. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227694>
- Wu, W. S., Wang, L. J., Yen, H. C., & Tseng, Y. Y. (2020). YQFC: a web tool to compare quantitative biological features between two yeast gene lists. *Database : the journal of biological databases and curation*, 2020, baaa076. <https://doi.org/10.1093/database/baaa076>
- Lebert-Charron, A., Dorard, G., Boujut, E., & Wendland, J. (2018). Maternal Burnout Syndrome: Contextual and Psychological Associated Factors. *Frontiers in psychology*, 9, 885. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00885>
- López Van den Berghe, Juanita, Meza-Díaz, Francisco Javier, Rojas-Hernández, Juan Pablo, & Rojas-Fernández, Juan Carlos. (2021). Sobre el suicidio en los profesionales de la salud y la importancia de la creación de estrategias desde un enfoque holístico. *Entramado*, 17(1), 204-216. Epub May 05, 2021. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5741>
- Sanfilippo, Filippo, Palumbo, Gaetano Joseph, Noto, Alberto, Pennisi, Salvatore, Mineri, Mirko, Vasile, Francesco, Dezio, Veronica, Busalacchi, Diana, Murabito, Paolo, & Astuto, Marinella. (2020). Prevalência de burnout entre médicos atuantes em terapia intensiva: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapia Intensiva*, 32(3), 458-467. Epub October 12, 2020. <https://dx.doi.org/10.5935/0103-507x.20200076>
- Tabares-Díaz, Yuranny Alejandra, Martínez-Daza, Viviana Alexandra, & Matabanchoy-Tulcán, Sonia Maritza. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. Epub September 01, 2020. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Munshi, S., Loh, MK, Ferrara, N., DeJoseph, MR, Ritger, A., Padival, M., Record, MJ, Urban, JH y Rosenkranz, JA (2020). El estrés repetido induce un estado proinflamatorio, aumenta la activación neuronal y microglial de la amígdala y causa ansiedad en ratas macho adultas. *Cerebro, comportamiento e inmunidad*, 84, 180-199. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2019.11.023>
- Tacca Huamán, Daniel Rubén, & Tacca Huamán, Ana Luisa. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 323-338. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>
- Agorastos, A., Nicolaidis, NC, Bozikas, VP, Chrousos, GP y Pervanidou, P. (2020). Interacciones multinivel

- del estrés y el sistema circadiano: implicaciones para el estrés traumático. *Fronteras en psiquiatría*, 10, 1003. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.01003>
- Torres Toala, Fausto Gady, Irigoyen Piñeiros, Verónica, Moreno, Andrea Paola, Ruilova Coronel, Erika Araceli, Casares Tamayo, Jimmy, & Mendoza Mallea, Mariuxi. (2021). Síndrome de Burnout en profesionales de la salud del Ecuador y factores asociados en tiempos de pandemia.. *Revista Virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 8(1), 126-136. Epub March 00, 2021.<https://dx.doi.org/10.18004/rvspmi/2312-3893/2021.08.01.126>
- Campos Neto, Armindo, Marqués Montanha, Henriett, & Álvaro Estramiana, José Luis. (2020). Relaciones entre valores humanos y síndrome de burnout: una revisión sistemática. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 29(4), 357-373. Epub 08 de febrero de 2021. Recuperado en 23 de mayo de 2021, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-62552020000400357&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-62552020000400357&lng=es&tlng=es).
- Heras Recuero, Laura, & Osca Segovia, Amparo. (2021). Work-family conflict, coping strategies and burnout: a gender and couple analysis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(1), 21-28. Epub 29 de marzo de 2021.<https://dx.doi.org/10.5093/jwop2021a5>
- Vittale Acosta, Fernando, Velázquez Abente, Sebastián, & Ortiz Galeano, Ignacio. (2020). Frecuencia del síndrome de Burnout en residentes de Medicina Interna del Hospital de Clínicas. *Revista Virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 7(2), 72-79. Epub September 00, 2020.<https://dx.doi.org/10.18004/rvspmi/2312-3893/2020.07.02.72>
- Calderón-De la Cruz, Gustavo Alexis, & Merino-Soto, César. (2020). Analysis of the Internal Structure of the Maslach Burnout Inventory (Human Service Survey) in Peruvian Physicians. *Revista Ciencias de la Salud*, 18(2), 56-72. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.9275>
- Reyes-Oyola, Felipe Augusto, & Palomino-Devia, Constanza. (2019). Síndrome de desgaste profesional, índice de masa corporal y otros factores asociados con la labor de profesores de educación física de Ibagué, Colombia. *Biomédica*, 39(3), 537-546. Epub September 30, 2019.<https://doi.org/10.7705/biomedica.4282>
- Vértiz-Osores, Jacinto Joaquín, Vílchez Ochoa, Guillermo Lorenzo, Vértiz-Osores, Ricardo Iván, Damián-Núñez, Edgar, Chico Tasayco, Héctor, & Rodríguez-Fuentes, Antonio. (2019). Malestar docente: reflexiones frente al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 273-286. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.387>
- Angenscheidt Bidegain, Leticia, & Navarrete Antola, Ignacio. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- BETANCOURT MENDIETA, ALEJANDRO. (2021). La profesionalización de la historia en Colombia. Jaime Jaramillo Uribe: contextos, trayectoria y corrientes historiográficas. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 48 (1), 231-255. Publicación electrónica 28 de enero de 2021. <https://doi.org/10.15446/achsc.v48n1.91550>
- Rosas-Navarro, José Manuel, Covarrubias-Castillo, Sergio Armando, Villalobos-Lizardi, José Carlos, Muñoz-Chacón, Daniel Alejandro, & Bazúa O'Connor, Rogelio. (2020). Association between Burnout Syndrome and medical training by specialty in first-year residents. *Salud mental*, 43(5), 227-233. Epub 12 de noviembre de 2020.<https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2020.031>
- Piñón Olivas, Roberto, Nevárez Arguijo, César René, Jáquez Escárcega, José Luis, Ortega Javalera, Claudia Esther, & Loya Torres, Sandra. (2021). Barreras que enfrentan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, al cambiar de la modalidad presencial a la virtual durante la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19". *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00008. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2562>
- Iglesias, Andrea, & Southwell, Myriam. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 71-89. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- IRIGARAY, HÉLIO ARTHUR R., OLIVEIRA, LUCIA B., BARBOSA, ELAINE S. T., & MORIN, ESTELLE M.. (2019). EMPLOYMENT RELATIONSHIPS AND MEANING OF WORK: A RESEARCH WITH

HIGHER EDUCATION PROFESSORS. RAM.  
Revista de Administração Mackenzie, 20(1),  
eRAMG190070. Epub March 25, 2019.[https://  
dx.doi.org/10.1590/1678-6971/eramg190070](https://dx.doi.org/10.1590/1678-6971/eramg190070)

Devia, Maria Camila, & Domínguez, Luis Carlos. (2021).  
Evaluación de las estrategias de recuperación del  
trabajo: una mirada de su efectividad al interior de  
la residencia de cirugía. *Iatreia*, 34(1), 54-63. [https://  
doi.org/10.17533/udea.iatreia.77](https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.77)

## FACTORES DESENCADENANTES DE RECAÍDAS EN PERSONAS DROGODEPENDIENTES

Silvia Yamileth Joza Bravo<sup>1</sup>, María Dolores Chávez-Vera<sup>2</sup>  
(Recibido en agosto 2021, aceptado en septiembre 2021)

<sup>1</sup>Egresada de Trabajo Social, Universidad Técnica de Manabí, ORCID: 0000-0001-5574 9009.

<sup>2</sup>Doctora en Trabajo Social Universidad Técnica de Manabí ORCID: 0000-0002-82842337  
sjoza9557@utm.edu.ec; maria.chavez@utm.edu.ec

---

**Resumen:** Las comunidades terapéuticas son importantes para el desarrollo integral del paciente cuyo propósito deben enmarcarse en potencializar el ámbito personal, familiar y social relacionado a los estados emocionales y de sustancias. El objetivo de la investigación fue identificar las prevalencias de los factores desencadenantes de las recaídas en personas drogodependientes de dos entidades de Salud; utilizando el diseño no experimental, tipo descriptivo, enfoque cuantitativo, se escogió la población de nivel diana debido al reducido número de pacientes que integran las dos instituciones y por ello se delimito en función de las características sociodemográficas, consumidores de sustancias, pacientes internados y factores de riesgo para recaídas, siendo la unidad de análisis los pacientes en proceso de recuperación y tratamiento con un total de 37 pacientes distribuidos en la Fundación Casa de Acogida Manos y Voces Amigas, y el Grupo Admitimos de Narcóticos Anónimos del cantón Portoviejo, en edades comprendidas entre 17 y 55 años. En el proceso investigativo se aplicó un cuestionario sociodemográfico y el Cuestionario de Creencias Nucleares relacionadas con el consumo de drogas y el craving. Los resultados revelaron que las causas de la recaída muestran una prevalencia del 40 % para el grupo uno y el 35,29 % grupo dos; seguida de la baja autoestima con el 50 % para el grupo uno y 64,71 % para el grupo dos; y pobreza con el 10 % para el grupo uno y el grupo dos no presenta resultados. Se concluye que es necesario continuar y ampliar el estudio con otras variables de diferentes contextos sociales y de ambos sexos.

**Palabras Clave:** drogodependencia, craving, consumo de sustancias, recaídas, factores de riesgo para la recaída.

---

## TRIGGERING FACTORS FOR RELAPSE IN DRUG-DEPENDENT PEOPLE

**Abstract:** Therapeutic communities are important for the integral development of the patient whose purpose must be framed in enhancing the personal, family and social environment related to emotional states and substances. The objective of the research was to identify the prevalences of relapse triggers in drug addicts from two health entities; using the non-experimental design, descriptive type, quantitative approach, the target population was chosen due to the small number of patients that make up the two institutions and therefore it was delimited based on sociodemographic characteristics, substance users, hospitalized patients and factors of risk for relapses, the unit of analysis being patients in the process of recovery and treatment with a total of 37 patients distributed in the Foundation Casa de Acogida Manos y Voces Amigas, and the Admitimos Group of Narcotics Anonymous of the canton Portoviejo, aged between 17 and 55 years old. In the investigative process, a sociodemographic questionnaire and the Nuclear Beliefs Questionnaire related to drug use and craving were applied. The results revealed that the causes of relapse show a prevalence of 40 % for group one and 35.29 % for group two; followed by low self-esteem with 50 % for group one and 64.71 % for group two; and poverty with 10 % for group one and group two do not present results. It is concluded that it is necessary to continue and expand the study with other variables from different social contexts and from both sexes.

**Keyword:** drug dependence, craving, substance use, relapses, risk factors for relapse.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, nacional y regional la recaída por el consumo de sustancias es un tema de interés y de preocupación por los profesionales de salud y ciencias sociales. Estudios señalan que los adolescentes consumen marihuana con cierta regularidad (Blanco y Jiménez, 2015), los autores Quelho et al. (2020) ponen en manifiesto que la mayoría consumen a los 12 años como edad media, con mayor frecuencia cannabis (97,09 %), alcohol (88,37 %), tabaco (78,49 %) cocaína (80,81 %), además, los que inician a usar una droga desde temprana edad tienden a consumir otras sustancias al pasar del tiempo (Rial et al., 2020). Paralelo a lo antes expuesto, la edad es un factor relacionado con el punto de partida para que continúe el consumo de varias sustancias y de grandes cantidades (Valero-Aguayo et al., 2013), estudios correlacionales ponen en relieve que inician a menor edad el consumo de alcohol junto con cannabis, cocaína, opiáceos y anfetaminas, y de igual forma el uso de cannabis con alucinógenos, inhalantes y anfetaminas (Valero-Aguayo et al., 2013). En lo que respecta al consumo de alcohol relacionado a años de dependencia, el porcentaje de vida también correlaciona con la función cognitiva (Villa et al., 2021), con un promedio de dependencia entre 5 a 7 años (Sánchez-Hervás et al., 2008).

El consumidor presenta cambios que no solo le afectan a él, sino también a las personas que lo rodean en su entorno social más próximo (familia, amigos, vecinos), provocando una contaminación adictiva en el entorno que se desenvuelve (García, 2017), en consecuencia, al iniciar más temprano el consumo de sustancias conduce a una mayor cantidad de problemas en el entorno social (Valero-Aguayo et al., 2013). Por lo tanto, los efectos del consumo de sustancias se asocian a la esfera familiar, social, académica y a su situación económica (Hernández et al., 2009). Es evidente señalar, que los consumidores de sustancias presentan diversos factores de riesgos familiares que deben ser tratados por el equipo interdisciplinario (Canales et al., 2012). Por lo tanto, el tratamiento debe ser para todo el núcleo familiar con el propósito de superar la codependencia.

Las sustancias legales e ilegales que mayor demanda

requieren tratamiento es el alcohol, cannabis, y la cocaína (Calvo-García et al., 2016), para ello, existen muchos programas de tratamiento para personas drogodependientes (Caballero, 2005), uno de los más reconocidos en todo el mundo, Alcohólicos Anónimos (Fernández-Yáñez et al., 2019), y Community Reinforcement Approach (CRA) programas de reforzamiento comunitario (García-Rodríguez, 2008), por consiguiente, la persona drogodependiente debe recibir atención desde un enfoque biopsicosocial (García, 2017) conducente a un tratamiento integral (Castilla, 2016) bajo un modelo Transteórico, Prochaska y DiClemente (1984), no obstante, las comunidades terapéuticas deben aportar a la recuperación de la autoestima (Menéndez y Yubero, 2008), y fomentar la versatilidad de variables relacionadas con el tratamiento ya que se asocian a mejores resultados, mayor intensidad de los servicios, uso de servicios psiquiátricos o asuntos legales (Sánchez-Hervás et al., 2012). Teniendo en cuenta que los motivos de la persona drogodependiente para asistir a un centro de tratamiento están relacionados a la ayuda, miedo a recaer, crecimiento personal y por último a mantener la relación con el grupo (Fernández-Yáñez et al., 2019).

Valero-Aguayo et al. (2013) manifiestan que los pacientes que acceden con más edad al programa de rehabilitación también han iniciado más tarde a consumir, como dice García et al. (2010) completar el tratamiento durante un año para la adicción a la cocaína progresa la atención, información, tiempo de ingreso y psicoterapia grupal relacionados a la abstinencia a los seis meses (Grau-López et al., 2012). Desde la posición de Sánchez-Hervás et al. (2012) el apoyo social es un factor predictor de retención en el tratamiento, y de abstinencia (Useche et al., 2017). Asimismo, el apoyo social y la evitación permiten lograr el afrontamiento (Martínez et al., 2014). Por el contrario, el afrontamiento para el uso de cannabis es un factor de vulnerabilidad social con probabilidad de consumo problemático (Casajuana et al., 2021).

Tal como expresa Hubbard et al., (1989) la aceptación del tratamiento se relaciona con una mayor probabilidad de abstinencia asociados a los cambios personales, el tiempo y mayor terapia. También

Sánchez-Hervás et al., (2008) refieren que la baja estimación de riesgo se muestra en los pacientes que cumplen controles analíticos negativos, siendo uno de los mejores procedimientos para brindar seguridad al tratamiento. Además, para Blanco y Jiménez (2015) el presentar mayor confianza situacional en (emociones desagradables, malestar físico, control en el consumo, necesidad física, conflictos con otros, presión social) influye de forma efectiva en el afrontamiento para el buen desarrollo del tratamiento.

En relación al tiempo de recaída Grau-López et al. (2012) demuestran en su estudio que existe asociación entre la heroína y el consumo compulsivo antes de ingresar al tratamiento con la probabilidad de recaer a los seis meses. En relación a lo que antecede algunos pacientes solo se mantuvieron abstinentes durante los primeros seis meses del abandono del tratamiento (Pere-Baena et al., 2011). Sin embargo, algunos pacientes abandonan el tratamiento dentro del primer y segundo mes (Sánchez-Hervás et al., 2008), también entre los cinco y seis meses, (Garmendia et al., 2008). La causa está vinculada con olvidarse de la cita, dificultades en contactarse con el servicio, mayor responsabilidad familiar, asimismo, otro de los motivos estriba en solo informarse, y a un tratamiento poco adecuado (Calvo-García et al., 2016).

Para Valero-Aguayo et al., (2013) los consumidores de alcohol y cannabis tienen mayor probabilidad de abandonar el programa. Asimismo, el abandono del tratamiento está asociado a la comorbilidad psiquiátrica, ansiedad, trastornos psicóticos y adaptativos (Calvo-García et al., 2016), de la misma forma, la agresividad y ansiedad muestran una relación baja (Fretell y Velásquez, 2017). Igualmente, Valero-Aguayo et al., (2013) sostienen que tener conflicto con la madre, hermanos, y otros familiares se relacionan con el abandono del tratamiento.

Ante lo expuesto, es necesario destacar la definición de recaída, según Sánchez-Hervás et al., (2012) la conceptualiza como una interrupción en el intento de cambiar cualquier comportamiento, y por lo tanto toda persona drogodependiente durante el tratamiento y post tratamiento presentan deseos de consumo (Craving) (Caballero, 2005), aunque se intente detener

el deseo de consumo, siempre emerge como una compulsión durante la abstinencia (López y Sánchez, 2012), por ello, la recaída siempre es posible (Illán-López, 2014), sobre todo de acuerdo a Valero-Aguayo et al. (2013) esto se produce en la primera y segunda etapa terapéutica, y según Sánchez-Hervás et al. (2012) refieren que siempre pueden experimentar recaídas, sobre todo entre los seis meses posterior al tratamiento con un 72,2 %, mientras el 27,8 % se mantuvieron abstinentes (Grau-López et al., 2012).

Desde el posicionamiento de Sánchez-Hervás et al. (2012) las tasas de recaídas son muy altas entre los tres y seis meses, entre ellos están los policonsumidores, los que sufren insomnio y no poseen soporte familiar (Grau-López et al., 2014). De acuerdo a Valero-Aguayo et al. (2013) la acumulación de conflictos de todo tipo puede ser un factor influyente para un mayor abandono del tratamiento y consumo de sustancias. De acuerdo a López-Torrecillas et al., (2014) en sus resultados evidencian mayor confrontación y asertividad, así también, un mayor riesgo de recaídas, no obstante Valles (2016) menciona que una baja percepción de autoeficacia puede desencadenar en una recaída.

El estudio de Grau-López et al., (2014) describe que a los tres meses de seguimiento los que más recaen son los que han ingresado a prisión y los que presentan comorbilidad médica, asimismo los consumidores de opiáceos y cannabis, benzodiazepinas con insomnio mostraron mayor probabilidad de recaída, mientras que a los seis meses recaen con mayor frecuencia los que inician la dependencia a una edad menor y con trastornos psicóticos comórbidos.

Los episodios de recaídas para García-Álvarez et al. (2020) aparecen asociados a tres situaciones de alto riesgo: Estados emocionales negativos (ansiedad, depresión, irritabilidad), conflictos interpersonales (discusión con la pareja, dificultades en el trabajo, entre otros.) y presión social (invitaciones a consumir, ambientes sociales o laborales en donde se recurre mucho a la conducta adictiva, entre otros.). A través de la investigación Sánchez-Hervás et al., (2012) identifican numerosos factores de riesgos como: características sociodemográficas, gravedad adictiva

o presencia de problemas psicosociales, según Blanco y Jiménez (2015) a menor control atencional, mayor riesgo de recaídas, mayor ansiedad, depresión, estrés. Para García-Álvarez et al. (2020) debido a la situación vivida por la pandemia (COVID-19) existe la probabilidad de aumentar la depresión o estrés y el uso excesivo de sustancias legales (alcohol o tabaco). Para Solano (2020) las recaídas están asociadas a estados de ánimo, estudios académicos, influencias de amigos y familias, y una mayor impulsividad (Cano et al., 2011).

Los factores de riesgos individuales según Sánchez-Hervás et al. (2012) son predisponentes en la recaída, están relacionados a las variables sociodemográficas, psicopatológicas, gravedad adictiva, autoeficacia, y el Craving está relacionado a la dependencia a la cocaína, consumo de alcohol o una mayor presencia de patologías psicosociales, así también el abuso de alcohol presenta un riesgo mayor de recaída (García-Álvarez et al., 2020). Otros predictores también están relacionados con la asistencia al tratamiento, dependencia, convivir con otros fumadores (Secades et al., 1998). En relación a la prevalencia el 91,7 % de los adictos a la heroína han vuelto a consumir a los seis meses, sin embargo los adictos de cannabis presentan una baja ponderación de recaída, los que consumen más de una sustancia en el momento del ingreso recaen con mayor frecuencia que los que consumen una sola sustancia (Grau-López et al., 2012), en adición a ello los factores psicosociales y ambientales son predictores de un carente funcionamiento psicosocial, condición que genera más probabilidad de recaída tras el tratamiento (Sánchez-Hervás et al., 2012). Igualmente, la edad de inicio, tiempo de consumo, tipo de sustancias, tratamiento, voluntad en el tratamiento y el contexto socio familiar (Martínez et al., 2019). Y por último, la impulsividad es también otro predictor del consumo de sustancias (Perea-Baena y Oña-Compan, 2011).

Es importante según García (2017) potenciar la recuperación mediante todos los niveles y entornos que rodean al paciente, ya que, de acuerdo a Blanco y Jiménez (2015) los que dejaron de consumir ha sido por voluntad propia y por la familia. Además, Menéndez y Yubero (2008) indican que el tratamiento favorece los

hábitos saludables y sociales, mejora el conocimiento personal, autocontrol emocional, habilidades sociales y la relación con la familia. Según expone Valero-Aguayo et al., (2013) la relación familiar cuando es más estrecha más abandono y recaídas se presentan. Por el contrario, para Grau-López et al. (2014) los que conviven con familia propia presentaron menor riesgo de recaída, ya que el soporte familiar es un factor protector para la recuperación (Zapata, 2009). Por último, los autoinformes continúan siendo necesarios para evaluar el consumo de sustancias (Fernández y Secades, 2001). La presente investigación se realizó en dos comunidades terapéuticas del Cantón Portoviejo de la República de Ecuador, con el siguiente objetivo: Identificar las prevalencias de los factores desencadenantes de las recaídas en personas drogodependientes en dos comunidades terapéuticas

## **MÉTODO**

### Tipo de estudio

Para el proceso de investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, estudio descriptivo transaccional, utilizando la encuesta como técnica de recolección de datos con preguntas de escala Likert. La unidad de análisis está constituida por los pacientes atendidos en la Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos.

### Población

Para la selección de la población se escogió el nivel diana o blanco al ser una población observada pequeña relacionada a las características sociodemográficas, consumidores de sustancias, pacientes internados y factores de riesgo de recaídas, siendo la unidad de análisis los pacientes en proceso de recuperación y tratamiento

El número de pacientes ingresados a las Comunidades Terapéuticas y que asisten a los programas son pequeños, por ello se consideró toda la población constituida por el total de pacientes de ambas instituciones, a continuación se muestran las características de la población formada por 33 (89,2 %) hombres y 4 (10,8 %) mujeres ingresados en la Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga (Grupo 1) y Grupo Admitimos del Cantón Portoviejo (Grupo 2); distribuida 20 (100 %) hombres de la



Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y 13 (76,5 %) hombres, 4 (23,5 %) mujeres del Grupo Admitimos; entre el rango de edad de 17 a 55 años (M= 33,03, DT= 10,305).

Instrumentos de recolección de datos.

Encuesta sociodemográfica: instrumento elaborado por las autoras de la investigación, está compuesta de 24 ítems, evalúa las variables edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción, tipo de vivienda, situación laboral, parroquia donde vive, estado emocional, maltrato físico, verbal y sexual, situación laboral, causas, historia familiar, consumo de sustancias por parte de la familia, amigos, y personal, problemas sociales, edad de inicio, años de consumo, período de tiempo que llevaban internados y asistiendo al grupo, número de recaídas.

Cuestionario de Creencias Nucleares relacionadas con el consumo de drogas y el craving (Martínez-González et al., 2018): Este cuestionario permitió evaluar un conjunto de creencias nucleares en torno al consumo de drogas y el craving, consta de 26 ítems con opciones de respuesta de escala de tipo Likert (0=totalmente en desacuerdo, 1= ligeramente en desacuerdo, 2 neutral, 3=ligeramente de acuerdo, 4 totalmente de acuerdo); distribuidas en dos apartados el primero consta de 18 ítems y evalúa creencias relacionadas con la adicción y el segundo consta de 8 ítems y evalúa creencias relacionadas con el deseo de consumo. El instrumento muestra una estructura de cuatro factores: 1) lo que la persona cree que no podrá realizar en ausencia del consumo de drogas, 2) la falta de renuncia al consumo, 3) las condiciones que deben darse para volver a consumir y 4) el consumo como única vía para sentirse bien. En relación al apartado vinculado al Craving muestra tres factores: 1) las emociones negativas como precipitantes

del consumo, 2) las emociones positivas y 3) las dificultades atribuidas al afrontamiento del deseo. En este estudio no se presenta la fiabilidad y validez del cuestionario en contexto ecuatoriano, posteriormente se presentará en otro estudio.

Procedimientos de la recolección de datos: Para dar inicio al proceso de investigación se solicitó la autorización a los Directores de ambas instituciones y a los pacientes para la aplicación de los cuestionarios, informando el objetivo del estudio, normas de cumplimiento, confidencialidad, anonimato y participación voluntaria. La recogida de datos se efectuó en la misma institución, aplicada de manera personal a los pacientes de la Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos del Cantón Portoviejo, duración aproximada 1 hora y 30 minutos por participante.

Análisis de datos: Se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 22 en español para el almacenamiento de los datos, procesamiento de los resultados y análisis. Utilizando las tablas de contingencias (crosstabs) para conocer las frecuencias y porcentajes observadas entre dos variables.

Para la aplicación del cuestionario Creencias Nucleares relacionadas con el consumo de drogas y el craving se solicitó la autorización de los autores por medio de correo electrónico, obteniendo la aprobación para su uso, cabe recalcar que el consentimiento informado de las personas drogodependientes fue evidencia de la participación voluntaria en este proceso. Se siguió la protección de los derechos de cada paciente, como principio de privacidad, confidencialidad y el respeto de participación. Por otro lado, se solicitó la autorización a los directores de las instituciones participantes, para la aplicación de las encuestas.

## RESULTADOS

**Tabla 1.** Características sociodemográficas

Variables	GRUPO 1		GRUPO 2	
	F	%	F	%
EDAD	17 – 55 años (M=33.03, DT 10.305)			
Hombre	20	100	13	76,5
Mujer	-	-	4	23,5
ESTADO CIVIL				
Soltero	12	60	7	41,2
Casado	5	25	8	47,1
Divorciado	3	15	2	11,8
NIVEL DE ESTUDIO				
Primaria	5	25	-	-
Secundaria	5	25	1	5,9
Universitaria	4	20	6	35,3
Universidad sin concluir	5	25	7	41,2
Maestría	1	5	3	17,6
VIVIENDA				
Propia	15	75	14	82,4
Arrendada	2	10	1	5,9
Cedida	3	15	2	11,8
ZONA GEOGRÁFICA				
Urbana	14	70	11	64,7
Rural	6	30	6	35,3
TRABAJA				
Si	15	75	11	64,7
No	5	25	6	35,3
# VECES RECAÍDAS				
1 vez	13	65	5	45,5
2 veces	2	10	4	36,4
3 veces	2	10	1	9,1
4 veces	-	-	1	9,1
7 veces	2	10	-	-
10 veces	1	5	-	-

**Nota.** Datos proporcionados por pacientes, Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos

### Características sociodemográficas

En primer lugar, se calculó las frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas en función del grupo 1 y 2 correspondientes a las dos instituciones. En el grupo 1 el (100 %) son hombres y para el grupo 2 el (76,5 %) son hombres y el 23,5 % son mujeres.

El (60 %) son solteros para el grupo 1 a diferencia del grupo 2 que son casados. En relación al nivel de estudios el grupo 1 está representado por el nivel primario y secundario equitativamente, y para el grupo 2 la gran mayoría está representada por la educación primaria. La vivienda es propia y viven en el área

urbana para ambos grupos. En lo referente al trabajo el grupo 1 y 2 están laborando en su gran mayoría. Por último, el número de veces que ha recaído fluctúa

entre 1 vez y 3 veces para ambos grupos, la diferencia inicia a partir de 4 veces para el grupo 2 (ver Tabla 1).

**Tabla 2.** Frecuencias y porcentajes entre causas de recaída, problemas familiares en función del Grupo 1 y 2

Variables	GRUPO 1		GRUPO 2	
	F	%	F	%
<b>CAUSAS/RECAÍDA</b>				
Problemas familiares	8	40	6	35,29
Baja autoestima	10	50	11	64,71
Pobreza	2	10	-	-
<b>PROBLEMAS/FAMILIARES</b>				
Si	17	89,5	16	94,1
No	2	10,5	1	5,9
<b>CON QUIÉN TIENE PROBLEMAS</b>				
Ex-pareja	1	5,9	-	-
Familia	12	70,6	15	93,8
Pareja	3	17,6	1	6,3
Vecinos	1	5,9	-	-
<b>TIPOS/PROBLEMAS</b>				
Peleas	14	87,5	12	75
Celos	1	6,3	1	6,3
Separación	1	6,3	2	12,5
Maltrato	-	-	1	6,3

**Nota.** Datos proporcionados por pacientes, Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos

En segundo lugar, se analizaron las frecuencias y porcentajes entre las causas de recaída, problemas familiares, tipos de problemas en función del grupo 1 y 2. En estos resultados se observa que las causas de las recaídas por el consumo de sustancias están caracterizadas por problemas familiares con el (40 %) para el grupo 1 y (35,29 %) para el grupo 2; baja autoestima con el (50 %) grupo 1, y (64,71 %) grupo 2; y la pobreza representada por el (10 %) para el grupo 1. Ambos grupos manifiestan tener problemas familiares con (89,5 %) y (94,1 %) respectivamente. Por consiguiente, mencionan que los problemas son con la ex-pareja (5,9 %) para el grupo 1, familia con el

(70,6 %) grupo 1 y (93,8 %) para el grupo 2, además mantiene problemas con la actual pareja (17,6 %) para el grupo 1 y (6,3 %) grupo 2, y por último el grupo 1 manifiestan que presentan problemas con los vecinos (5,9 %). Los tipos de problemas se reflejan en peleas con el (87,5 %) y (75 %), celos (6,3 %) para ambos grupos, celos (6,3 %) grupo 1 y (6,3 %) grupo 2, separación entre el (6,3 %) y (12,5 %), el maltrato solo se refleja para el segundo grupo con el (6,3 %). Probablemente la asociación entre los problemas que viven en el entorno familiar podría ser un factor causante de recaídas (ver Tabla 2).

**Tabla 3.** Frecuencia y porcentajes entre el estado emocional en función del grupo 1 y 2

Variables	GRUPO 1		GRUPO 2	
	F	%	F	%
Depresión	4	20	2	11,8
Enojo	2	10	1	5,9
Esperanza-recuperación	8	40	12	70,6
Felicidad	17	85	15	88,3
Miedo	1	5	-	-
Decepción	2	10	3	17,7
Incomodidad	2	10	1	5,9
Irritabilidad	1	5	1	5,9

**Nota.** Datos proporcionados por pacientes, Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos

En tercer lugar, se observaron las frecuencias y porcentajes entre las variables emocionales en función del grupo 1 y 2, en referencia a la depresión el (20 %) grupo 1 y (11,8 %) grupo 2, enojo (10 %) grupo 1 y (5,9 %) grupo 2, esperanza-recuperación (40 %) grupo 1 y (70,6 %) grupo 2, felicidad (85 %) grupo 1 y (88,3 %) grupo 2, miedo (5 %) grupo 1, grupo 2 no muestra resultados, decepción (10 %) grupo 1 y (17,7 %) grupo 2, incomodidad (10 %) grupo 1 y (5,9 %) grupo 2, irritabilidad (5 %) grupo 1 y (5,9 %) grupo 2. Ambos grupos muestran diversas emociones, sin embargo la mayoría se siente feliz probablemente el estar internados, o el hecho de asistir a un grupo los mantiene motivados y en un estado emocional importante para su proceso de recuperación (ver Tabla 3).

**Tabla 4.** Frecuencias y porcentajes entre el tiempo internado y participación en las Comunidades terapéuticas en función del Grupo 1 y 2

VARIABLES	GRUPO # 1											
	12 días	37 días	1 mes	2 meses	3 meses	4 meses	5 meses	12 meses	14 meses	4 años	8 años	9 años
Tiempo internamiento	1	1	7	2	-	2	2	-	-	-	-	-
VARIABLES	GRUPO # 2											
	Tiempo asiste al grupo	-	-	-	2	1	-	3	3	2	2	1

**Nota.** Datos proporcionados por pacientes, Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos

En cuarto lugar, se observaron el número de días, meses y años de internamiento y tiempo que asiste a un grupo terapéutico, el resultado muestra que la gran mayoría de los pacientes presentan 1 mes de internamiento para el grupo 1; en relación a la

participación a los grupos terapéuticos el grupo 2 muestra entre los cinco, doce meses, y otros hasta nueve años participando en los grupos de apoyo (ver Tabla 4).

**Tabla 5.** Prevalencia de los años de consumo de sustancias

AÑOS DE CONSUMO	ALCOHOL		TABACO		MARIHUANA		COCAÍNA		HEROÍNA	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1 año	-	-	10,0	-	-	-	8,3	-	-	-
2 años	-	-	-	-	6,3	8,3	-	-	-	-
3 años	8,3	7,1	-	-	6,3	8,3	-	-	-	-
4 años	-	-	-	-	6,3	-	16,7	-	-	-
5 años	-	-	-	-	-	-	8,3	-	-	-
6 años	8,3	-	30,0	-	6,3	-	8,3	12,5	100,0	-

7 años	8,3	-	-	-	12,5	-	16,7	-	-	-
8 años	8,3	-	10,0	-	12,5	8,3	-	-	-	-
9 años	-	-	10,0	-	6,3	-	-	-	-	-
10 años	-	-	30,0	-	18,8	-	33,3	12,5	-	-
11 años	-	-	-	-	-	-	-	12,5	-	-
13 años	-	-	-	14,3	6,3	8,3	-	-	-	-
14 años	-	-	-	14,3	-	25,0	-	25,0	-	-
15 años	-	21,4	-	14,3	-	-	-	-	-	-
16 años	-	7,1	-	-	-	8,3	-	-	-	-
17 años	-	7,1	-	-	-	8,3	-	-	-	-
19 años	-	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-
20 años	8,3	-	-	-	6,3	-	-	12,5	-	-
21 años	-	-	10,0	-	-	-	-	-	-	-
22 años	8,3	14,3	-	14,3	6,3	8,3	-	12,5	-	-
24 años	8,3	7,1	-	14,3	-	-	-	-	-	-
26 años	-	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-
27 años	-	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-
29 años	16,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30 años	8,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36 años	8,3	-	-	-	6,3	-	-	-	-	-
37 años	-	7,1	-	14,3	-	-	-	-	-	-
43 años	8,3	7,1	-	14,3	-	8,3	-	12,5	-	100,0

**Nota.** Datos proporcionados por pacientes, Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos

En quinto lugar, se observó que la mayoría del grupo 1, presenta 29 años de consumo de alcohol con el (16,7 %), en menor proporción para el grupo 2, 22 años con el (14,3 %); en relación al tabaco para el grupo 1 se observa 10 años de consumo con el (30 %) y para el grupo 2 fluctúa entre 1 año y 43 años de consumo, se evidencia una variedad de años de consumo; para la marihuana grupo 1 la gran mayoría presenta 10 años

de consumo, y para el grupo 2 presenta 14 años con el (25 %); cocaína 10 años de consumo con el (33,3 %), y para el grupo 2 entre 6 años y 43 años con el mismo porcentaje (12,5 %); cocaína para el grupo 1, con 10 años de consumo con el (33,3 %), grupo 2, 14 años con el (25 %); y con menor consumo para la heroína con 7 años (100 %) y 43 años (100 %) (ver Tabla 5).

**Tabla 6.** Frecuencias y porcentajes entre creencias nucleares relacionadas con el consumo de drogas y craving en función del grupo 1 y 2.

TENGO GANAS DE COSUMIR	GRUPO 1		GRUPO 2	
	F	%	F	%
ME SIENTO FÍSICAMENTE MAL.				
Totalmente en desacuerdo	12	60	15	88,24
Ligeramente en desacuerdo	3	15	2	11,76
Neutral	-	-	-	-
Ligeramente de acuerdo	3	15	-	-
Totalmente de acuerdo	2	10	-	-

<b>CUANDO ME SIENTO BIEN</b>				
Totalmente en desacuerdo	12	60	15	88,2
Ligeramente en desacuerdo	1	5	2	11,8
Neutral	2	10	-	-
Ligeramente de acuerdo	1	5	-	-
Totalmente de acuerdo	4	20	-	-
<b>TENGO PROBLEMAS CON ALGUIEN</b>				
Totalmente en desacuerdo	13	65	15	88,24
Ligeramente en desacuerdo	-	-	2	11,76
Neutral	-	-	-	-
Ligeramente de acuerdo	3	15	-	-
Totalmente de acuerdo	4	20	-	-
<b>DIFÍCIL HACER FRENTE A LAS GANAS DE CONSUMIR</b>				
Totalmente en desacuerdo	11	55	15	88,2
Ligeramente en desacuerdo	1	5	1	5,9
Neutral	1	5	1	5,9
Ligeramente de acuerdo	3	15	-	-
Totalmente de acuerdo	4	20	-	-
<b>ME SIENTO MAL PSICOLÓGICAMENTE</b>				
Totalmente en desacuerdo	13	65	16	94,12
Neutral	-	-	1	5,9
Ligeramente de acuerdo	3	15	-	-
Totalmente de acuerdo	4	20	-	-
<b>CUANDO DISPONGO DE DINERO</b>				
Totalmente en desacuerdo	11	55	16	94,1
Ligeramente en desacuerdo	1	5	-	-
Neutral	1	5	1	5,9
Ligeramente de acuerdo	2	10	-	-
Totalmente de acuerdo	5	25	-	-
<b>AHORA TENGO GANAS DE CONSUMIR</b>				
Totalmente en desacuerdo	18	90	16	94,1
Ligeramente en desacuerdo	1	5	1	5,9
Neutral	-	-	-	-
Ligeramente de acuerdo	-	-	-	-
Totalmente de acuerdo	1	5	-	-

**Nota.** Datos proporcionados por pacientes, Fundación Casa de Acogida, Manos y Voces Amiga y Grupo Admitimos

En sexto lugar, se observó la frecuencia y porcentaje entre ganas de consumir cuando se siente físicamente mal para el grupo 1 en la categoría ligeramente de acuerdo (15%) y totalmente de acuerdo (10%). Cuando se siente bien ligeramente de acuerdo (5 %) y (20 %) totalmente de acuerdo. Tiene problemas con alguien en la categoría ligeramente de acuerdo presenta (15%) y totalmente de acuerdo (20%). Difícil hacer frente a las ganas de consumir en ligeramente de acuerdo (15%) y totalmente de acuerdo (20%). Se siente mal psicológicamente en ligeramente de acuerdo (15%) y totalmente de acuerdo (20%), cuando dispone de dinero en ligeramente de acuerdo (10%) y totalmente de acuerdo (25%) y por último el presentar ganas de consumir en totalmente de acuerdo (5%). Se observa que en el grupo 2 para las dos categorías relacionadas a ligeramente y totalmente de acuerdo no muestra resultados probablemente el pertenecer a un grupo de ayuda terapéutica aporta al mantenimiento de la abstinencia y a controlar el Craving (ver Tabla 6).

## DISCUSIÓN

En los resultados obtenidos se evidencia que dentro de las características sociodemográficas las más frecuentes están relacionados con ser hombres, solteros y casados, con un nivel de instrucción de la gran mayoría, con vivienda propia dentro de la zona geográfica urbana y con trabajo, en este sentido, se puede decir que las variables sociodemográficas pueden ser un factor de riesgo para conducir a una recaída (Sánchez-Hervás et al., 2012). En relación al número de recaídas oscila entre una vez, dos, tres veces para ambos grupos, cuatro (primer grupo) y siete veces para (segundo grupo); este hallazgo se alinea con los resultados aportados en la investigación de Zeledón y Obando (2013) donde también presentan recaídas las personas drogodependientes entre una vez, dos, tres, cuatro y más de cinco veces.

Para ambos grupos la principal causa de recaída fue la baja autoestima, seguidos de problemas familiares. Estudios similares a los que realizó Anicama et al. (2001) refiere que la recaída está asociada a factores personales y personas ajenas que influyen en el paciente. A estas argumentaciones también Alderete et al. (2008) manifiesta que la principal causa de recaída se debe a problemas familiares y por consiguiente

Zeledón y Obando (2013) también corrobora en sus resultados que el tener conflictos con familiares y no familiares es un detonante para una recaída, además, Bohórquez et al. (2019) indican que existe una influencia entre las dinámicas familiares y las recaídas en el consumo de sustancias, asimismo Valero-Aguayo et al. (2013) menciona que cuando la relación familiar es más estrecha más abandono y recaídas se presentan. Por el contrario, para Grau-López et al. (2014) los que conviven con familia presentaron menor riesgo de recaída. En este sentido, Vargas et al. (2015) expresan que mantener conflictos en el entorno familiar se relaciona con la baja autoestima, por ese motivo los centros terapéuticos se enfocan en mejorar la autoestima (Menéndez y Yubero, 2008).

En la investigación los resultados obtenidos muestran algunas emociones como depresión, enojo, irritabilidad, esperanza en la recuperación, felicidad, decepción, incomodidad en ambos grupos, asimismo Zeledón y Obando (2013) señala que el estado emocional negativo puede originar una recaída, estos resultados son consecuentes con los obtenidos por NIDA (2020) quien encuentra que en el momento que dejan de consumir sustancias pueden experimentar trastornos de salud mental (depresión, ansiedad, otros). Por lo tanto, Vargas et al. (2015) mencionan que se debe mantener una motivación para lograr su proyecto de vida y la abstinencia, y desarrollar capacidades para dirimir las dificultades (Zapata, 2009).

En relación al tiempo de internamiento se observó que este oscila entre doce días hasta cinco meses, y el tiempo que asiste a un grupo de recuperación fluctúa entre los dos meses hasta nueve años. Para Anicama et al. (2001) este tiempo fue menos de un mes, de uno a tres meses, cuatro a seis meses y de nueve a doce meses, bajo esta lógica, para Martínez-González (2009) cuanto más tiempo se mantiene en el programa de tratamiento mejores resultados se van a obtener.

Los resultados obtenidos de las creencias nucleares para el consumo de sustancias y Craving son bajos, sin embargo en los resultados de Chesa et al. (2004) las respuestas provocadas por el consumo de alcohol u otras sustancias están asociadas a los estímulos. Martínez-González et al. (2018) manifiestan en sus

resultados que las creencias tienen mayor peso en la predicción del deseo que en la abstinencia, además presenta dos factores (creencias de que no podrá manejar sus actitudes cuando deja de consumir sustancias y creer que tiene voluntad para volver a experimentar el consumo de sustancias). Y para Beck et al. (1999) son necesarios las estrategias para controlar ambas conductas (consumo de sustancias y actitudes) en caso de solamente abandonar el consumo y no cambiar actitudes se incrementa el craving quedando el paciente vulnerable ante el consumo de sustancias. Por lo tanto, Sánchez-Hervás et al. (2001) señala que las terapias son necesarias para aportar a la disminución de pensamientos y a la reducción de los deseos de consumo.

### CONCLUSIÓN

En la investigación realizada en dos Centros de atención de drogodependencias se muestran las características sociodemográficas, prevalencias de la edad media de inicio del consumo de drogas, problemas familiares, tiempo de internamiento y años de consumo.

Se constató en las variables sociodemográficas que la mayoría del grupo # 1 son solteros, de educación primaria y secundaria, poseen vivienda propia en el sector urbano, además un porcentaje no trabaja, y por último la gran mayoría han sido internados en un centro terapéutico una vez; en relación al grupo # 2 la mayoría son casados, con estudios primarios, vivienda propia en el sector urbano, trabajan, y la mayoría han estado internados una vez.

Se observó que las causas de consumo de sustancias en el grupo #1 y #2 se dan por baja autoestima y problemas familiares; ambos grupos mencionan que tienen problemas familiares, y de pareja; relacionados con peleas, celos, y separación.

Los resultados relacionados al estado emocional en ambos grupos, se presentó depresión, enojo, esperanza en su recuperación, felicidad porque se están recuperando, decepción por las acciones cometidas, incomodidad, y miedo a recaer, tanto el grupo uno y grupo dos muestran irritabilidad.

Con relación al tiempo de internamiento para el grupo

#1 está entre los doce días y cinco meses y en relación al grupo #2 la asistencia al grupo está entre dos meses y nueve años. Se constata que los años de consumo de alcohol, tabaco marihuana, cocaína y heroína para ambos grupos oscilan entre 1 año hasta los cuarenta y tres años, considerando que la heroína ha sido la droga menos utilizada.

### REFERENCIAS

- Alderete, E., Kaplan, C., Nah, G. y Pérez-Stable, E. (2008). Problemas relacionados con el consumo de alcohol en jóvenes de la provincia de Jujuy, Argentina. *Salud Pública de México*, 50(4), 300-307. <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/6832/8615>
- Anicama, J., Mayorga, E. y Henostroza, C. (2001). Calidad de vida y recaídas en adictos a sustancias psicoactivas de Lima Metropolitana. *Revista Psicoactiva*. 19, 7-27. [http://venumperu.com/psicoactiva%2019/Psicoactiva%2019%20p7\\_28.pdf](http://venumperu.com/psicoactiva%2019/Psicoactiva%2019%20p7_28.pdf)
- Beck, A.T., Wright, F.D., Newman, C.F. y Liese, B.L. (1999). *Terapia cognitiva de las drogodependencias*. Paidós.
- Blanco, T. y Jiménez, S. (2015). Factores de riesgo que influyen en la recaída de consumo de drogas lícitas e ilícitas en adolescentes atendidos en el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(2), 147-157. <https://doi.org/10.22544/rcps.v34i02.07>
- Bohórquez, L., Chaves, A., Niño, A. y Serna, B. (2019). Influencia de las dinámicas familiares en la recaída del consumo de sustancias psicoactivas Fundación Caminando Hacia La Luz – 2018 II - 2019 I. [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle] [https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo\\_social/337](https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/337)
- Caballero, L. (2005). *Adicción a cocaína: neurobiología, clínica, diagnóstico y tratamiento*. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/144.pdf>
- Calvo-García, F., Costa-Ribot, J. y Valero-Piquer, R. (2016). Motivos de abandono temprano de pacientes en tratamiento ambulatorio de adicción a sustancias. *Revista Española de Drogodependencias*, 41(1), 41-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577357>
- Canales, G., Díaz, T., Guidorizzi, A. y Arena, C. (2012).



- Consumo de drogas psicoactivas y factores de riesgo familiar en adolescentes. *Revista CUIDARTE*. 3(1), 260-269. <https://www.redalyc.org/pdf/3595/359533179002.pdf>
- Cano, G., Araque, F. y Cándido, A. (2011). Adicción, impulsividad y curvas temporales de deseo. *Adicciones*, 23(2), 141-148. <https://doi.org/10.20882/adicciones.157>
- Casajuana, C., López-Pelayo, H., Oliveras, C., Colom, J., Gual, A. y Balcells-Oliveró, M. (2021). Relación entre las motivaciones para consumir y el consumo problemático de cannabis. *Adicciones*, 33(1), 31-42. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1221/1049>
- Castilla, P. (2016). La prevención de recaídas desde el modelo de Marlatt. Aportaciones desde el trabajo social. *Trabajo Social Hoy*, 77, 109-133. doi 10.12960/TSH.2016.0006.
- Chesa, D., Elías, M., Fernández, E., Izquierdo, E. y Sitjas, M. (2004). El Craving, un componente esencial en la abstinencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 89, 93-112. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0211-57352004000100007](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0211-57352004000100007)
- Fernández, S. y Secades, R. (2001). *Evaluación de la eficacia del programa Proyecto Hombre*.
- Fernández-Yáñez, A., Carbonell, X. y Günther, C. (2019). ¿Qué motiva a las personas con alcoholismo a seguir en Alcohólicos Anónimos?. *Revista Española de Drogodependencias*, 44(4), 69-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186945>
- Fretell, G. y Velásquez, C. (2017). Agresividad y Ansiedad en pacientes drogodependientes de un Centro de Rehabilitación de Lima Sur – 2017 [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/3251/Fretell\\_VGR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/3251/Fretell_VGR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, A. (2017). La adicción como contaminante de entornos (I). *Revista Española de Drogodependencias*, 42(3), 89-99. [https://www.aesed.com/upload/files/v42n4\\_angarpa.pdf](https://www.aesed.com/upload/files/v42n4_angarpa.pdf)
- García-Álvarez, L., De la Fuente-Tomás, L., Sáiz, P., García-Portilla, M. y Bobes, J. (2020) ¿Se observarán cambios en el consumo de alcohol y tabaco durante el confinamiento por COVID-19?. *Adicciones*, 32(2), 85-89. <https://adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1546/0>
- García, G., García, O., Secades, R., Fernández, J. y Sánchez, E. (2010). Evolución de las funciones ejecutivas de adictos a la cocaína tras un año de tratamiento. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(2), 155-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3275612>
- García-Rodríguez, O. (2008). Tratamiento conductual de la adicción a la cocaína. *Trastornos adictivos*, 10(4), 242-251. [http://dx.doi.org/10.1016/S1575-0973\(08\)76373-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1575-0973(08)76373-6)
- Garmendia, M., Alvarado, M., Montenegro, M. y Pino, P. (2008). Importancia del apoyo social en la permanencia de la abstinencia del consumo de drogas. *Revista médica Chile*. 136(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000200005>
- Grau-López, L., Roncero, C., Daigre, C., Gonzalvo, B., Bachiller, D., Rodríguez-Cintas, L., Egido, A. y Casas, M. (2012). Factores de riesgo de recaída en pacientes drogodependientes tras desintoxicación hospitalaria. *Adicciones*, 24(2), 115-122. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/103>
- Grau-López, L., Casas, M., Roncero, C. y Grau-López, L. (2014). Factores predictores de recaída en pacientes adictos y la importancia de la evaluación y tratamiento del insomnio para mantener la abstinencia. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo digital. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_283644/lgl1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_283644/lgl1de1.pdf)
- Hernández, T., Roldán, J., Jiménez, A., Mora, C., Escarpa, D. y Pérez, M. (2009). La Edad de Inicio en el Consumo de Drogas, un Indicador de Consumo Problemático. *Psychosocial Intervention*, 18(3), 199-212. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592009000300002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000300002)
- Hubbard, R.L., Marsden, M.E., Rachal, J.V., Harwood, H.J., Cavenau, E.R. y Ginzburd, H.M. (1989). Drug Abuse Treatment: A National Study of Effectiveness. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Illán-López, C. (2014). Reflexiones metodológicas sobre la inmersión al campo con población en recaída en el consume de drogas: un estudio preliminar.

- Revista Española de Drogodependencias*, 39(3), 80-93. [https://www.aesed.com/upload/files/vol-39/n-3/v39n3\\_5.pdf](https://www.aesed.com/upload/files/vol-39/n-3/v39n3_5.pdf)
- López, A. y Sánchez, S. (2012). Enfoque cognitivo-conductual. En F. Pascual, y A. Velasco. (Eds). *Aproximación al tratamiento integral del alcoholismo* (97-122). FARE.
- López-Torrecillas, F., Salazar, I., Rueda, M. y Castillo- Fernández, E. (2014). La capacidad predictiva de la asertividad en las recaídas de los drogodependientes. *Psicología Conductual*, 22(3), 603-616. [https://www.researchgate.net/publication/290252936\\_La\\_capacidad\\_predictiva\\_de\\_la\\_asertividad\\_en\\_las\\_recaidas\\_de\\_los\\_drogodependientes?enrichId=rgreq-c0a922b39db4a6113a60c9319932a71b-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI5MDI1MjkzNjBUzo3Njc0NzU1NDExMDI1OTJAMTU1OTk5MTgzNjEyOA%3D%3D&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/290252936_La_capacidad_predictiva_de_la_asertividad_en_las_recaidas_de_los_drogodependientes?enrichId=rgreq-c0a922b39db4a6113a60c9319932a71b-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI5MDI1MjkzNjBUzo3Njc0NzU1NDExMDI1OTJAMTU1OTk5MTgzNjEyOA%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf)
- Martínez, H., Rodríguez, A. y Víneces, G. (2019). Factores asociados en la adicción y recaída de pacientes con consumo de estupefacientes. *Universidad Ciencia Y Tecnología*. 23(93). <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/148>
- Martínez, K., Pedroza, F., Salazar, M. y Vacío, M. (2014). Estrategias de enfrentamiento y número de recaídas en el proceso de cambio de adolescentes que abusan del alcohol. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 11-31. <https://www.redalyc.org/pdf/593/59335812002.pdf>
- Martínez-González, J.M., Graña, J.L. y Trujillo, H.M. (2009). Influencia de los trastornos de la personalidad y patrones de consumo en la eficacia de un programa de prevención de recaídas para el tratamiento del alcoholismo. *Adicciones*, 21(2), 105-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122894002.pdf>
- Martínez-González, J.M. y Verdejo, A. (2012). Evolución de las creencias nucleares relacionadas con la adicción en drogodependientes con y sin trastornos de personalidad. *Adicciones*, 24(3), 229-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289123569007>
- Martínez-González, J.M., Vilar, R., Lozano-Rojas, O. y Verdejo-García, A. (2018). Cuestionario de Creencias Nucleares Relacionadas con el consumo de drogas y el craving, para la valoración del riesgo de recaída. *Adicciones*, 30(3), 170-178. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/809/889>
- Menéndez, J. y Yubero, A. (2008). La evaluación de la comunidad terapéutica. *Revista Española de Drogodependencias*, 33(3), 348-366. <https://roderic.uv.es/handle/10550/22387?show=full>
- Nida. (2020). Tratamiento y recuperación. Retrieved from <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/las-drogas-el-cerebro-y-la-conducta-la-ciencia-de-la-adiccion/tratamiento-y-recuperacion> en 2021, June 24.
- Perea-Baena, J y Oña-Compan, S. (2011). Impulsividad como predictor de recaída en el abandono de tabaco. *Anales de psicología*, 27(1), 1-6. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113411/107401>
- Prochaska, J. y Diclemente, C., (1984). The transtheoretical approach: Crossing the traditional boundaries of therapy. Homewood, IL. Dow Jones-Irwin.
- Quelho, A., Rato, M., Canfield, M. y Laranjeira, R. (2020). Adolescentes usuarios de sustancias ingresados en tratamiento: características y factores asociados a la duración del tratamiento. *Adicciones*, 20(10), 20-28. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1204/1120>
- Rial, A., Golpe, S., Barreiro, C., Gómez, P. y Isorna, M. (2020). La edad de inicio en el consumo de alcohol en adolescentes: implicaciones y variables asociadas. *Revista Adicciones*, 32(1), 52-62. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1266/1000>
- Sánchez-Hervás, E., Molina, N., Olmo R., Tomás, V. y Moral, E. (2001). Craving y adicción a drogas. *Trastornos Adictivos*, 3(4), 237-243. <https://www.elsevier.es/es-revista-trastornos-adictivos-182-pdf>
- Sánchez-Hervás, E., Zacarés, F., Secades-Villa, R., García-Rodríguez, O., Santonja, F. y Fernández-Hermida, J. R. (2008). Efectividad de un tratamiento psicológico para dependientes a cocaína en atención primaria. *Revista Española de Drogodependencias*, 33(2), 195-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2676763>
- Sánchez-Hervás, E., Santonja, F., Secades, R., García-Fernández, G., García-Rodríguez, O. y Zacarés, F. (2012). Psychosocial Predictors of Relapse in

- Cocaine-Dependent Patients in Treatment. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 748-755. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=4103](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=4103)
- Secades, R. Díez, A. B. y Fernández, J. R. (1998). Factores que pronostican la recaída tras un programa para dejar de fumar. *Revista Española de Drogodependencias*, 23(2), 129-138. [https://www.aesed.com/upload/files/vol-23/n-2/v23n2\\_2r.pdf](https://www.aesed.com/upload/files/vol-23/n-2/v23n2_2r.pdf)
- Solano, K. y Placencio, M. (2020). Estudió de Caso: Factores psicológicos que motiva al adolescente a recaer en el consumo de drogas. [Trabajo de Titulación Análisis de Caso, Universidad Técnica de Machala] <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/15667/1/TTFCs-2020-PSC-DE00011.pdf>
- Useche, F., Escalona, D., López, G. y Ortiz, F. Factores psicosociales en la recaída de la dependencia al alcohol: Un análisis de ruta. *Enferm Inv*, 2(4), 137-144. <http://dx.doi.org/10.29033/ei.v2n4.2017.04>
- Valero-Aguayo, L., Ortiz-Tallo, M., Parra-García M. y Jiménez-Guerra, M. (2013). Valoración de resultados y perfil psicosocial de un programa de rehabilitación de personas con drogodependencias. *Revista Anales de psicología*, 29(1), 38-47. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.1.159131>
- Valles, J. (2016). Autoeficacia y riesgo de recaída en adictos residentes en comunidades terapéuticas. *Acta psicológica peruana*. 1(1), 67-82. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/46>
- Vargas, P., Parra, M., Zamora, C., Cifuentes, L., Valero, J. y Sierra, M. (2015). Estructura y tipología familiar en pacientes con dependencia o abuso de sustancias psicoactivas en un centro de rehabilitación de adicciones en el Municipio de Chía, Cundinamarca. *Revista Colom Psiquiat*, 44(3), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.02.007>
- Villa, R., Espandian, A., Sáiz, P., Astals, M., Valencia, J., Martínez-Santamaría, E., Álvarez, S., García-Portilla, M., Bobes, J. y Flórez, G. (2021). Funcionamiento cognitivo en pacientes con trastorno por uso de alcohol que inician tratamiento ambulatorio de deshabitación alcohólica. *Revista Adicciones*, 33(2), 161-174. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1326>
- Zapata, M. (2009). La Familia, soporte para la recuperación de la adicción a las drogas. *CES Psicología*, 2(2), 86-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539413007>
- Zeledón, P. y Obando, C. (2013). Niveles de calidad de vida y determinantes de las recaídas en pacientes consumidores de sustancias psicoactivas en centros de rehabilitación de Managua, Agosto-Octubre, 2013. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – León]. <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/5578/1/225283.pdf>

## EVIDENCIAS DE VALIDEZ CONVERGENTE Y DISCRIMINANTE DEL CUESTIONARIO DEL COMPLEJO DE ADONIS EN UNA MUESTRA PERUANA

Mirella Liliana Yépez-Álvarez<sup>1</sup>, Fabrizio Steffano Negli Ortega<sup>2</sup>, Luis Fernando Ramos-Vargas<sup>3</sup>

(Recibido en junio 2021, aceptado en septiembre 2021)

<sup>1</sup>Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0029-4558>. <sup>2</sup>Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú. <https://orcid.org/0000-0002-7860-0765>. <sup>3</sup>Universidad Católica de Santa María.

Arequipa, Perú.

<https://orcid.org/0000-0001-9216-7040>

---

**Resumen:** La presente investigación tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas (validez convergente y discriminante) del Cuestionario del Complejo de Adonis en una muestra peruana de 61 personas con un rango de edad entre 18 a 53 años ( $M=27.62$ ,  $DE=9.31$ ), de los cuales: el 21.3 % fueron fisicoculturistas profesionales, 32.8 % fueron aficionados, y 45.9 % refieren practicar otro deporte. En cuanto a la validez convergente se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones Control de la Apariencia Física, Efecto Psicosocial de la Apariencia Física, y el Total de la escala con las dimensiones de los instrumentos utilizados, mientras que en la validez discriminante la dimensión preocupación por la apariencia física no tuvo correlaciones con ninguna de las variables y dimensiones evaluadas. El instrumento completo y las primeras dos dimensiones presentaron coeficientes alfa adecuados. La tercera dimensión Preocupación por la Apariencia Física no puntuó correlaciones significativas y obtuvo un coeficiente alfa bajo. Se analizaron comparaciones entre distintos grupos, como tipo de deporte ( $p>.05$ ), horas de entrenamiento ( $p>.05$ ) y consumo de suplementos ( $p<.05$ ). A partir de estos resultados se concluye que el instrumento cuenta con adecuadas propiedades psicométricas y se discute sobre la permanencia de la tercera dimensión de la estructura original.

**Palabras Clave:** Dismorfia Muscular, Complejo de Adonis, validez convergente, validez discriminante, fisicoculturismo, perfeccionismo, autoconcepto físico, ortorexia nerviosa.

---

## EVIDENCE OF CONVERGENT AND DIVERGENT VALIDITY OF THE ADONIS COMPLEX QUESTIONNAIRE IN A PERUVIAN SAMPLE

**Abstract:** The present research aimed to analyze the psychometric properties (convergent and divergent validity) of the Adonis Complex Questionnaire in a Peruvian sample of 61 people with an age range between 18 to 53 years ( $M=27.62$ ,  $SD=9.31$ ), from of which: 21.3 % were professional bodybuilders, 32.8 % were amateurs, and 45.9 % practiced another sport. Regarding convergent validity, significant correlations were found between the dimensions Control of Physical Appearance, Psychosocial Effect of Physical Appearance, and the Total of the scale with the dimensions of the instruments used, while in divergent validity the dimension concern for physical appearance had no correlations with any of the variables and dimensions evaluated. The complete instrument and the first two dimensions presented adequate alpha coefficients. The third dimension Concern for Physical Appearance did not score significant correlations and obtained a low alpha coefficient. Comparisons between different groups were analyzed, such as type of sport ( $p>.05$ ), hours of training ( $p>.05$ ) and consumption of supplements ( $p<.05$ ). From these results it is concluded that the instrument has adequate psychometric properties and the permanence of the third dimension of the original structure is discussed.

**Keyword:** Muscle Dismorphia, Adonis Complex, convergent validity, discriminant validity, bodybuilding, perfectionism, physical self-concept, orthorexia nervosa.

---

## INTRODUCCIÓN

La imagen corporal es un concepto complejo y dinámico que atraviesa por diferentes cambios acorde al desarrollo humano (Vaquero-Cristóbal et al., 2013). Es la forma que la mente percibe al cuerpo, y que no necesariamente se trata de una imagen real. Esta comprende diferentes dimensiones: Perceptual (percepción global/específica del cuerpo), cognitivo (valoración del cuerpo en su totalidad o a una parte), afectivo (sentimientos respecto y hacia el propio cuerpo) y comportamental (conducta según percepción), e incluye las experiencias que la persona tenga con el entorno. Los cambios físicos, mentales, hormonales y sociales juegan un papel importante (de Sousa-Fortes y Caputo-Ferreira, 2012). La imagen corporal vendría a ser una clase de sociómetro, la cual muestra si es que la persona se siente incluida o excluida dentro de la sociedad (Girman et al., 2014). Una inadecuada aceptación y reconocimiento del esquema corporal contribuyen a la aparición de conductas de riesgo (Gaspar y Tomé, 2012) que han demostrado tener un papel clave en el inicio y mantenimiento de los desórdenes alimenticios (Sepúlveda et al., 2019).

Esta percepción se forma en base a la experiencia de vida, el contexto social e histórico (Estévez, 2013). Los estereotipos de belleza varían acorde a la sociedad, estos no sólo abarcan rasgos faciales, sino que también incluyen características corporales. El ideal de belleza puede provocar en el individuo la necesidad de embellecer el cuerpo bajo estándares extremos, que podría desencadenar en trastornos orientados a la consecución de un ideal sobre la imagen corporal.

Todo ello forma parte de la presión ejercida por el entorno familiar, amical, así como de los medios de comunicación, generando preocupación y una sobrestimación sobre el aspecto físico (Fernández-Bustos et al., 2015). En cuanto a los aspectos nucleares de la patología, se considera la presencia de preocupación de que el cuerpo no está suficientemente desarrollado y musculoso, pasar muchas horas levantando pesas y prestar excesiva atención a la dieta y el malestar clínico (Sepúlveda et al., 2019).

Fernández-Bustos et al. (2015) mencionan que dentro del autoconcepto físico se diferencia el esquema corporal de la imagen corporal. Siendo el primero el conocimiento obtenido a través de sensaciones

corporales y la posición de sus partes, y la segunda es resultante de una evaluación del yo físico. Es innegable que variables como la edad y el género influyen en la percepción del propio cuerpo relacionándose con una necesidad de modificación para una mayor aceptación social. Los estereotipos de belleza a nivel mundial imponen extrema delgadez para el sexo femenino y excesiva musculatura para el sexo masculino conduciendo a conductas compulsivas como el abuso de dietas, ejercicio físico y suplementos (Soto et al., 2015). Baile et al. (2005) mencionan que, en estudios realizados en diferentes países latinoamericanos, el 10 % de usuarios que asisten a gimnasios podrían presentar trastornos de imagen corporal.

El trastorno dismórfico muscular (Complejo de Adonis), se enfoca en un aumento métrico y de volumen de la masa muscular del cuerpo sin llegar a una deformación dedicando esfuerzo, y excesivo tiempo para conseguir dicha estructura corporal (Moreno et al., 2018). La vigorexia se ha vuelto un tema de importancia en el mundo actual, debido a los estándares de belleza corporal exigidos al varón, los cuales mayormente resultan inalcanzables, salvo con el uso de sustancias específicas. Se recurre también a dietas inadecuadas, y consumo de sustancias ilegales. Además, se demanda el uso de suplementos, los cuales pueden resultar poco útiles, pero de fácil obtención, sin embargo, no todos cuentan con una certificación médica (Giménez, 2020). Estos resultados se sustentan dentro de los componentes mencionados por Begazo y Canaza (2016), puesto que los factores mantenedores implican un efecto de reforzamiento mediante concepciones personales. Por ejemplo, se concibe que el realizar ejercicio físico es una acción que se asocia a una vida saludable. La vigorexia abarca pensamientos de insuficiente masa muscular, un cuerpo demasiado pequeño, comportamientos como mirarse constantemente en el espejo, excesivo aseo personal, palpar los músculos, constancia en la búsqueda de aprobación respecto a su imagen estética, y pensamientos comparativos frente a otras personas (Rubio-Aparicio et al., 2019).

El término “Complejo de Adonis” se acuñó por primera vez en 1993 por Harrison Pope (Lopez, 2019), lo que condujo a la creación del instrumento de evaluación Cuestionario del complejo de Adonis en el año 2000, el

cual alcanzó su mayor auge tras la publicación y venta del libro "The Secret Crisis of Male Body Obsession" que contenía el cuestionario, permitiendo así su aplicación y uso a las personas que compraron el libro (González-Martí, 2008). Actualmente, se hace referencia a un trastorno dismórfico corporal, según el DSM-V (300.7), se caracteriza por la preocupación excesiva en uno o más defectos que no son observables por otras personas, realización de comportamientos o actos mentales repetitivos en reparo de la ansiedad producida por dicha preocupación, y el malestar clínicamente significativo. En este caso se usa el especificador de dismorfia muscular (DM), en donde la persona mantiene la idea de que su cuerpo es demasiado pequeño o insuficientemente musculoso (American Psychiatric Association, 2013).

En un estudio realizado en Arequipa-Perú por Begazo y Canaza (2016), se encontró que hay una prevalencia del 34.43 % en los varones. De igual forma se halló una asociación entre el sexo y la vigorexia ( $p < .05$ ), siendo identificado en un 72 % en varones, mientras que en mujeres un 27.3 %. La prevalencia se encontró en el rango de edad de 20 a 29 años (45 %). De igual manera ocurre con las variables estado civil y grado de instrucción donde se encontró que un 89.4 % de solteros y un 90.9 % con un grado de instrucción superior presentan vigorexia. Un dato interesante fue que aquellos que tenían un ingreso económico entre S/.1 a S/.1,250 presentaron mayor cantidad de actitudes vigoréxicas. Por último, en cuanto a variables de concepto social y emocional se evidenció que los que tienen un mejor autoconcepto tienden a presentar vigorexia, y en un 42.4 % los más propensos a presentar vigorexia se encuentran en los niveles superiores de autoconcepto físico (Mejor autoconcepto y Sobredimensión).

Según la investigación realizada por Pozo (2020) se encontró una relación entre vigorexia y preocupación física con una media de 4.75 ( $DE=1.83$ ). Además, se obtuvo una media de 7.66 ( $DE=1.68$ ) con respecto a los efectos psicosociales. Por último, con respecto al control de la apariencia, la media fue de 6.63 ( $DE=1.47$ ). De igual manera, Cuentas-Zavala (2017) encontró una "mayor frecuencia en sujetos con una baja preocupación y la menor frecuencia en sujetos con una moderada preocupación, encontrando sólo dos casos

que acusan Complejo de Adonis" (p. 52). De forma semejante, Cuadros (2014) relacionó la vigorexia con el trastorno narcisista de la personalidad en una muestra de 90 fisicoculturistas varones, encontró una relación estadísticamente significativa ( $p < .05$ ). Se muestra una correlación positiva, siendo que a mayor vigorexia mayor gravedad del trastorno narcisista. Se halló que un 48.9% presentaron un nivel patológico de vigorexia y el 47.8% un nivel grave, constituyendo el 96.7 % de la muestra.

Cartaya et al. (2020) evaluaron a 45 hombres de dos gimnasios divididos en grupos etarios, identificando vigorexia en un nivel leve (44.44 %) y en nivel moderado (55.56 %), lo cual asevera que la mayoría de participantes se encuentran preocupados por su apariencia física. Aun así, no se encontró a alguna persona en las categorías severo y muy severo. Asimismo, la conducta de los grupos etarios fue parecida en términos generales, con un 60 % para el grupo con el rango de edad entre 19 y 30 años con clasificación moderada. Por otro lado, Cortez et al. (2020), trabajaron con una muestra de 306 fisicoculturistas con edades entre 18 a 50 en la cual encontraron una correlación significativa con el sexo ( $p = .02$ ) siendo así que un 49.6 % de mujeres tenían puntajes entre 10 a 19, significando un nivel leve a moderado de la DM. En cuanto al sexo masculino, resulta interesante que hayan puntuado entre 0 a 9 es decir un nivel leve lo cual entra en discrepancia con lo que se ha reportado en la mayoría de estudios.

Con respecto a la propia percepción corporal, Rivera-Otero (2010) abordó la situación desde un marco conceptual donde encontró que los hombres presentan grados de insatisfacción con la imagen corporal en diversas zonas del cuerpo como se detalla a continuación: bíceps (55 %), cintura (60 %), pecho (55 %), tonificación abdominal (70 %), peso corporal (35 %), constitución muscular (50 %), y referentes a la imagen corporal en su totalidad (25 %). Esta insatisfacción se encuentra ligada al constructo de autoestima. Quequezana (2017) indagó acerca de la relación entre el complejo de Adonis y autoestima. Trabajó con una muestra de 100 adolescentes entre 15 a 20, el 21 % tuvo una percepción corporal negativa de leve a moderada. Se encontró que la imagen corporal cobra relevancia con la edad, esencialmente en un nivel moderado, el

cual pasa de 0 % a los 15 años, 20 % a los 16 y 100 % a los 20 años, resaltando una mayor afectación en el sexo femenino (27.87 %). Se halló que una baja autoestima se relaciona con una mayor frecuencia de alteraciones de la imagen corporal. La investigación realizada por Fernández (2020) arrojó una correlación positiva entre los síntomas de la dismorfia muscular con los aspectos de la alexitimia, el cual es un déficit de comunicación emocional.

Debido a los estereotipos de belleza, las personas buscan encajar en los estándares establecidos, sin embargo, hay casos que distorsionan estilos de vida saludables con la DM, Lopez-Cuautle et al. (2016) refieren que el gusto por el levantamiento de pesas y la DM no son lo mismo, además de la excesiva preocupación por otras partes del cuerpo, y conductas que pueden considerarse compulsiones que llegan a causar un daño corporal o la muerte. En virtud de esto, resulta necesario indagar acerca de las propiedades psicométricas del Cuestionario del Complejo de Adonis (CCA) para determinar su validez convergente y discriminante a fin de contar con un instrumento que permita la detección de casos de DM.

Existen pocos estudios psicométricos del CCA, de los cuales se logra destacar a Riccobono et al. (2020) quienes evaluaron las propiedades psicométricas del instrumento en adultos italianos que practican deportes. En su análisis factorial tuvieron mejores índices de bondad de ajuste con un modelo alternativo de dos factores con respecto al modelo original de tres (SRMR = .064; RMSEA = .058; CFI = .95). Sepúlveda et al. (2019) presentaron un modelo de segundo orden con una correlación entre el ítem 1 y 2 con adecuados índices de ajuste (RMSEA = .063; CFI = .926; TLI = .905; SRMR = .053). Lopes et al. (2013) analizaron la relación entre el Complejo de Adonis con el Cuestionario de Dependencia al Ejercicio Físico en adultos brasileños de 18 a 40 años que practican ejercicio físico (levantamiento de pesas), encontrando que la dimensión del segundo constructo de mayor correlación con el CCA fue el de "reducción de otras actividades" ( $p < .0001$ ). Por último, Castro-López et al. (2013) analizaron la relación entre los trastornos de la conducta alimentaria con la dismorfia muscular en 154 deportistas de musculación españoles. Se encontraron relaciones significativas como, por ejemplo,

la obsesión por la delgadez, desconfianza interpersonal que da como resultado el deterioro de relaciones interpersonales, y con la dimensión ascetismo lo cual se relaciona con el sacrificio, autodisciplina y el realizar esfuerzos enormes que perjudican la salud, relaciones sociales y el ámbito personal. En la revisión desarrollada, no se han encontrado estudios sobre las propiedades psicométricas en muestra peruana. Por todo lo mencionado, se plantea como objetivo establecer evidencias de validez convergente y discriminante, además de la confiabilidad del instrumento en una muestra peruana.

## MÉTODO

### Diseño de investigación

Se trata de un estudio Instrumental, que busca analizar las propiedades psicométricas de un instrumento psicológico (Montero y León, 2002), que en este caso es el cuestionario de Complejo de Adonis de Latorre-Román et al., (2015).

### Participantes

La muestra está constituida por 61 personas de Arequipa (Perú), con edades entre 18 a 53 años ( $M=27.62$ ,  $DE=9.31$ ). El muestreo utilizado fue no probabilístico por bola de nieve. Participaron fisicoculturistas profesionales, aficionados al fisicoculturismo, y personas que practiquen otras disciplinas. Asimismo, se consideró como criterios de inclusión: el ser mayor de edad, mantener una rutina de entrenamiento habitual, y no tener alguna enfermedad cognitiva ni lesión física.

### Instrumentos

Se empleó una ficha de datos sociodemográficos con el propósito de recolectar información sobre: edad, sexo, nivel socioeconómico, grado de instrucción, estado civil, horas de entrenamiento diarias, veces al día que entrena, cantidad de días a la semana que entrena, uso de suplementos, y hacer una división entre profesionales, aficionados y practicantes de otros deportes.

Para evaluar la DM se empleó el cuestionario del Complejo de Adonis en la versión de Latorre-Román et al. (2015) conformado por 13 ítems. Las respuestas se encuentran divididas en 3 opciones: "a" - 0 puntos,

“b” - 1 punto y “c” - 3 puntos. La puntuación máxima es 39 puntos, la cual se divide en 4 niveles, siendo así que de 0 a 9 puntos (leve) es una preocupación normal que no afecta la vida diaria, de 10 a 19 (moderado) preocupación media-moderada del Complejo en cuestión, de 20 a 29 (severo) indica el padecimiento de DM, y finalmente de 30 a 39 (muy severo) indica un serio problema de imagen corporal que a diferencia del anterior grado, aquí sí manifiesta la existencia de un trastorno mental interfiriendo con la vida cotidiana que requiere la atención de un especialista.

Respecto a la validez realizada por Latorre-Roman et al., (2015), se evaluó la estructura mediante el análisis factorial con rotación varimax, encontrando una convergencia entre estos tres factores que explican el 65.29 % de la varianza, el primer componente es el que más cantidad de varianza explica, con un 42.31 %, el segundo factor con un 14.87 % y el tercer factor con un 8.10 % (p. 1250). El alfa de Cronbach fue .880, y el test-retest .707. Asimismo, la validez convergente se calculó con los cuestionarios EDS-R y EAT-26, se obtuvo un valor en la correlación de Pearson de .613 y .422 respectivamente.

Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF-A). se utilizó la versión de Rodríguez-Fernández et al. (2015), este cuestionario está conformado por 4 dimensiones las cuales son: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza. Tiene 8 ítems, dos para cada dimensión, las opciones de respuesta van de 1 (Siempre Falso) a 5 (Siempre Verdadero). En lo que respecta al análisis factorial confirmatorio, se encontró que el mejor ajuste se da con el modelo tetrafactorial, obteniendo los siguientes índices de bondad de ajuste:  $\chi^2/df=3.00$ ; RMSEA=.038; NNFI=.99; CFI=1.00; RSMR=.018. El coeficiente de Alfa de Cronbach tuvo un valor .797.

Cuestionario para la evaluación de ortorexia (ORTO-11-ES). Se utilizó la versión peruana de Cavero et al. (2017), conformado por 11 ítems y 3 dominios (área clínica, cognitiva-racional y emocional), a menor puntuación implica mayor riesgo, con un punto de corte sugerido menor a 40. En cuanto a los índices de ajuste, se presentaron los siguientes valores: CFI = .85; TLI = .82; RMSEA .07;  $\chi^2 = 102.9$  y un alfa de Cronbach = .74. Inventario de Perfeccionismo Multidimensional en el

Deporte en Competición (MIPS). Se empleó la versión española utilizada por Pineda-Espejel et al. (2016). Cuenta con 10 ítem y las opciones de respuesta van de 1 (Nunca) a 6 (Siempre), cuenta con 2 dimensiones: esfuerzo por la perfección, y reacciones negativas ante la imperfección de las que se obtiene el perfeccionismo total. La adaptación utilizó la estrategia de traducción inversa, y la adaptación de unas culturas a otras. En cuanto al análisis factorial confirmatorio se obtuvieron los siguientes índices de ajuste:  $\chi^2(30) = 81.81$  ( $p < .001$ ); RMSEA=.07; NNFI=.97; CFI=.98.

### **Procedimiento**

Se realizó la aplicación de un estudio piloto a 3 fisicoculturistas y 3 personas aficionadas o que practiquen otro deporte con el objetivo de analizar el contenido del cuestionario y constatar si los reactivos se comprenden, para lo cual se hizo uso de una entrevista cognitiva. Los participantes de esta prueba piloto pudieron completarlo sin ninguna dificultad, por lo que no se realizaron modificaciones en los ítems del instrumento.

Se hizo uso de las redes sociales para la difusión del estudio y se contactó virtualmente a fisicoculturistas peruanos, personas aficionadas al fisicoculturismo y personas que practican otros deportes. Para la recolección de datos se utilizó la aplicación Google Forms, de acceso público. En cuanto al tratamiento ético de la información, se ha cumplido con presentar un consentimiento informado que estipulaba el objetivo del estudio, el uso de los datos recogidos para fines investigativos bajo una estricta confidencialidad, posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento, la información de contacto de los investigadores y la posterior difusión de los resultados de la investigación. Posteriormente, el participante tuvo que responder a los instrumentos seleccionados.

### **Análisis de datos**

Tras la recolección de datos, se descargó la hoja de cálculo de Google Spreadsheet con las respuestas de los participantes. Se descargó como archivo .xlsx con el objetivo de ser importado al programa estadístico R versión 4.0.2 (RStudio Team, 2020). Para la lectura de la base de datos se hizo uso del paquete openxlsx (Schauberger et al., 2020). Asimismo, para la preparación, análisis y correlación de variables se



recurrió a los paquetes tidyverse (Wickham et al., 2019), psych (Revelle, 2021). Para el análisis descriptivo, se utilizaron las variables sexo, grado de instrucción, horas de entrenamiento, estado civil, nivel socioeconómico, veces que se ejercita al día, deporte que realiza, consumo de suplementos y días a la semana que se ejercita.

Se analizó la normalidad de los datos con los paquetes car (Fox et al., 2021) y ggpubr (Kassambara, 2020), y al no cumplirse con la normalidad, se decide utilizar pruebas no paramétricas. Para determinar la validez convergente y discriminante del instrumento evaluado se realizaron correlaciones mediante el coeficiente de Spearman entre las tres dimensiones del CCA (Efecto psicossocial de la apariencia física, Control de la apariencia física y Preocupación por la apariencia física) con las dimensiones del CAF-A (Habilidad, Condición y Atractivo), del ORTO-11 (Racional, Comportamental y Emocional) y del MIPS (Esfuerzo por la perfección y Reacciones negativas ante la imperfección), así como con el total de cada uno de los instrumentos. Para las comparaciones se utilizaron las pruebas de Kruskal Wallis y la U de Mann Whitney.

## RESULTADOS

Los resultados se exponen en el siguiente orden: En primer lugar, se presenta la descripción de la muestra. En segundo lugar, los resultados de la evidencia basada en la relación con otras variables (evidencia convergente y discriminante) del Cuestionario mediante una matriz de correlaciones. En tercer lugar, se muestran comparaciones entre grupos según el deporte que practica, las horas de entrenamiento y el consumo de suplementos. En cuarto lugar, se observaron los puntajes del CCA según las variables relacionadas con la actividad deportiva, y finalmente, se presentó la

confiabilidad del CCA y sus dimensiones.

### Descripción de la muestra

Participaron 41 hombres (67.2 %) y 20 mujeres (32.8 %). Respecto a su grado de instrucción, 9.84 % tenían secundaria completa, 42.6 % superior universitaria completa, 29.5 % superior universitaria incompleta, 14.8 % técnico completa, y 3.28 % técnico incompleto. En cuanto al estado civil 9.84 % eran casados, 4.92 % convivientes, 3.28 % separados, 80.3 % solteros, y 1.64 % viudo. En lo concerniente al nivel socioeconómico, 1.64 % poseen un nivel muy alto, 19.7 % alto, 78.7 % medio.

Referente a las horas de entrenamiento un 50.8 % refiere realizar ejercicio durante 1 hora, mientras que un 49.2 % se ejercita de dos horas a más. Por otro lado, un 85.2 % se ejercita una vez al día y un 14.8 % dos veces o más. El 6.56 % se ejercita un día a la semana, 4.92 % dos días, 8.2 % tres días, 11.5 % cuatro días, 26.2 % cinco días 26.2 % seis días y 16.4 % los siete días de la semana; finalmente un 37.7 % indican consumir suplementos deportivos y un 62.3 % refiere que no consume. Se observa que la mayoría de participantes fueron varones con estudios superiores universitarios completos. De estado civil soltero y la mayoría practica el fisicoculturismo, ya sea de forma aficionada o profesionalmente.

### Evidencia basada en la relación con otras variables del Cuestionario del Complejo de Adonis

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones de Spearman entre el CCA con el CAF-A, ORTO-11-ES y el MIPS para estudiar la evidencia de validez convergente y discriminante.

**Tabla 1.** Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del CCA con el CAF-A, ORTO-11-ES y el MIPS

	Hab.	Cond.	Atrac.	Fuerza	CAF-A Total	Rac.	Comp.	Emoc.	ORTO-11 Total	Esfuerzo	Reacciones	MIPS Total
Dim_1	.41**	-.22*	-.27*	-.14	-.11	-.36**	-.08	-.03	-.15	-.13	.16	.02
Dim_2	.05	.38**	.31*	.50***	.53**	-.39**	.12	-.57***	-.5***	.48***	.03	.33*
Dim_3	.08	-.04	-.17	.12	.02	-.19	.16	-.15	-.21	.06	-.1	.02
CCA	.24	.14	.08	.33*	.33**	-.49***	.11	-.43***	-.46**	.3*	.08	.26*

**Nota.** Dim\_1: Efecto psicossocial de la apariencia física; Dim\_2: Control de la apariencia física; Dim\_3: Preocupación por la apariencia física; CCA: Puntaje total del Cuestionario del Complejo de Adonis; Hab: Habilidad; Cond: Condición; Atrac: Atractivo; CAF-A Total: Puntaje total del Cuestionario de Autoconcepto Físico Abreviado; Rac: Racional; Comp: Comportamental; Emoc: Emocional; ORTO-11 Total: Puntaje total de ORTO-11; Esfuerzo: Esfuerzo por la perfección; Reacciones: Reacciones negativas ante la imperfección; MIPS Total: Puntaje total del Inventario de Perfeccionismo Multidimensional en el Deporte en Competición.

\*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001

### Comparaciones de grupos según deporte

En la Tabla 2 se observa las medias, medianas y desviación estándar del CCA según los grupos de

participantes. En la comparación, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total del CCA entre fisicoculturistas profesionales, aficionados, y los que practicaban otro deporte.

**Tabla 2.** Prueba Kruskal-Wallis de Complejo de Adonis según grupos de deporte

	Grupo	N	M	Mdn	DE	$\chi^2$	gl	p
Deporte	Fisicoculturista profesional	13	5.08	6	2.43	0.72	2	.70
	Fisicoculturista aficionado	20	6.95	9	3.85			
	Otro deporte	28	8.21	5	3.58			

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos del CCA según las horas de entrenamiento. En la comparación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, se hallaron diferencias

estadísticamente significativas en el puntaje total del CCA entre personas que consumen suplementos y aquellos que no lo hacen.

**Tabla 3.** Prueba U Mann Whitney de Complejo de Adonis según horas de entrenamiento y consumo de suplementos

	Grupo	N	M	Mdn	DE	U	p
Horas de entrenamiento	1 hora	31	6.42	7	2.95	346.5	.09
	más de 2 horas	30	9.83	10.5	4.94		
Consumo de suplementos	Sí	23	7.74	8	3.83	281.5	.02
	No	38	8.97	10.5	4.08		

### Niveles del CCA según variables relacionadas a la actividad deportiva

En la Tabla 4 se muestran los niveles del Complejo de Adonis de los participantes. Ninguno de los participantes se encuentra en el nivel severo o muy severo. También se pudo observar que los varones y las mujeres presentaron porcentajes próximos en los niveles del CCA. Además, considerando el tipo de deporte se observó que los fisicoculturistas aficionados presentaron un mayor porcentaje en el nivel moderado, sin embargo,

cabe señalar que los grupos son pequeños, por lo que las diferencias en los porcentajes no son necesariamente indicadores de una diferencia entre los grupos. Un caso similar ocurrió cuando se comparó según las horas de entrenamiento, donde los participantes con 2 o más horas de entrenamiento presentaron un porcentaje mayor en el nivel moderado en comparación con los participantes que entrenaban 1 hora. Finalmente, quienes consumieron suplementos obtuvieron un mayor porcentaje en la categoría moderado en comparación con aquellos que no consumieron suplementos.

**Tabla 4.** Prevalencia del Complejo de Adonis según variables relacionadas a la actividad deportiva

	Variable	Mín.	Máx.	Adonis leve	Adonis moderado	Total
Sexo	Femenino	1	16	70 % (14)	30 % (6)	100 % (20)
	Masculino	0	18	70.7 % (29)	29.3 % (12)	100 % (41)
Tipo de deporte	Fisicoculturismo profesional	1	8	69.23 % (9)	30.77 % (4)	100 % (13)
	Fisicoculturismo aficionado	1	13	55 % (11)	45 % (9)	100 % (20)
	Otro deporte	1	14	82.14 % (23)	17.86 % (5)	100 % (28)

Horas de entrenamiento	1 hora	1	11	80.65 % (25)	19.35 % (6)	100 % (31)
	2 o más horas	1	17	60 % (18)	40 % (12)	100 % (30)
Consumo de suplementos	Consume	1	13	60.87 % (14)	39.13 % (9)	100 % (23)
	No consume	1	15	76.32 % (29)	23.68 % (9)	100 % (38)

### Confiabilidad del CCA y sus dimensiones

La confiabilidad se calcula mediante el método de consistencia interna (alfa). Para el total de la escala, el valor de alfa fue de .61 (IC: .47 - .75). Los coeficientes alfa para las dimensiones fueron los siguientes: Efecto psicosocial de la apariencia física .53 (IC: .35 - .71), Control de la apariencia física .69 (IC: .58 - .79) y Preocupación por la apariencia física .14 (IC: .00 - .50).

### DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer evidencias de validez convergente y discriminante, además de la confiabilidad del instrumento en una muestra peruana. El principal resultado muestra que el instrumento en mención cuenta con evidencia de validez. Dicha evidencia se encontró en correlaciones significativas entre la dimensión Control de la apariencia física, total de la escala, y con la dimensión de Efecto psicosocial de la apariencia física con las variables Autoconcepto Físico, Ortorexia y Perfeccionismo. Por otro lado, la dimensión preocupación por la apariencia física no tuvo correlaciones con ninguna de las variables y dimensiones evaluadas. Cabe resaltar que algunos autores sugieren que las dimensiones Control de la apariencia física y Preocupación por la apariencia física deberían unificarse ya que en correlaciones aplicadas exponen que pertenecen a un solo factor (Riccobono et al., 2020; Sepúlveda et al., 2019).

Referente a la dimensión Control de la apariencia física en relación con el CAF-A, la correlación entre ambas demostró una dirección positiva con una magnitud media. Respecto a la dimensión condición física, se entiende que mientras la persona realice más acciones para cuidar su apariencia mayor confianza tendrá en su estado físico. Lamanna et al., (2013) mantienen un concepto similar ya que estas personas realizan actividad física de manera continua para aumentar en rendimiento. En relación con la dimensión Atractivo físico, se puede inferir que mientras mayores sean los esfuerzos por conseguir una buena apariencia mayor será la satisfacción por la propia imagen corporal. De

la dimensión fuerza se deduce que la percepción de sentirse fuerte se relaciona con mantener una apariencia física deseada. Abarcando el autoconcepto físico total, el orgullo y la satisfacción guardan estrecha relación con conductas de control sobre la apariencia física. Relacionando la dimensión en cuestión con el ORTO-11-ES se halló una relación con la dimensión racional, lo cual da a entender que mientras mayores rasgos de complejo de Adonis, habrá mayores pensamientos sobre la alimentación. Buitrago et al. (2016) conceptualizan que una obsesión por construir el cuerpo perfecto y seguir dietas rigurosas son situaciones desencadenantes para el constructo en cuestión. De igual manera, respecto a la dimensión emocional se entiende que la persona se sentirá mejor mientras sea más estricta en sus hábitos alimenticios. Esto a su vez, implica que se relacionen ambos constructos. Finalmente, con la dimensión esfuerzo por la perfección del MIPS se comprende que la perfección en el deporte es uno de los rasgos del CCA lo cual guarda relación con el puntaje total de la escala de dicho instrumento. Grieve, (2007) refiere que la búsqueda de un cuerpo perfecto influye en la probabilidad de desarrollar DM, ya que si dicha meta no es conseguida la persona se sentirá insatisfecha con su apariencia física.

Sobre el puntaje total del CCA relacionado con la dimensión Fuerza del CAF-A, dio a entender que el hecho de sentirse fuerte, con capacidad y seguridad para realizar actividades que demanden el uso de fuerza física va a depender del nivel de percepción de la imagen corporal que se tenga ( $r = .3$ ). El puntaje total del CAF-A indica que las opiniones y sensaciones positivas respecto a lo físico depende de igual manera del nivel de percepción corporal. Prudencio (2015) sostiene que una de las características definitorias proviene de la alteración de la imagen corporal, donde la persona mantiene un pensamiento constante de que es delgada y débil. En la dimensión racional del ORTO-11-ES se deduce que un elevado pensamiento selectivo del consumo de alimentos se asocia a una satisfacción con la imagen corporal, es decir la presencia de la patología.

Esto se asemeja a lo revisado por Arreguín, Sandoval y Gonzalez-Jurado, (2016), quienes mencionan que un estilo de vida saludable se suele asociar con la belleza. La dimensión emocional, da a entender que sentimientos positivos a la hora de consumir alimentos sanos se relaciona con la existencia del CCA. Lo mencionado es concordante con la teoría existente del tema, siendo que el CCA se caracteriza por esfuerzos de comer saludablemente. Cernuda, (2013) expresa que el recurrir a dietas tiene como finalidad alcanzar el cuerpo ideal, pudiendo llegar a ser perjudicial para la salud. En la dimensión esfuerzo por la perfección del MIPS, se infiere que mientras haya prevalencia de perfección puede significar un indicador de la DM lo que aplica a la perfección total en el deporte. Ruiz, (2016) refiere que dentro de la etiología psicológica estas personas tienden a ser perfeccionistas con una personalidad inmadura. Por último, la dimensión efecto psicosocial de la apariencia física con el CAF-A se relaciona con la habilidad física, por ende, a mayor percepción de cualidad, habilidad para la práctica de deportes, y la seguridad personal significa un indicador de ser propenso a generar vigorexia, un componente de la DM. Viendo el trasfondo de la patología, Aguirre et al., (2014) refieren que dicha seguridad para los deportes puede deberse a una especie de ansiedad comunitaria la cual incita a la persona a construir una imagen social positiva mediante este medio deportivo. Por otro lado, en la dimensión Condición física y Atractivo, mientras se incrementa el CCA, la persona se sentirá menos segura en su estado y atractivo físico. Respecto a la dimensión racional del ORTO-11-ES, se puede comprender que a mayor preocupación se tenga frente a las demás personas, se da un pensamiento reiterativo sobre hábitos alimenticios sanos. Caballero et al., (2020) expresan que los TCA están íntimamente relacionado con los trastornos de la imagen corporal, caracterizándose principalmente por el “consumo de dietas hiperproteicas y el consumo insano de anabolizantes” (p.20).

La actividad física juega un rol importante y tiene beneficios en la formación de un autoconcepto positivo (Begazo y Canaza, 2016), es por esto que se realizó una comparación entre variables asociadas al ejercicio físico. En primer lugar, se realizó una comparación entre fisicoculturistas profesionales, aficionados y aquellas personas que practicaban otro deporte. No se

encontraron diferencias estadísticamente significativas, asimismo entre personas que entrenan una hora con aquellas que entran de dos a más horas. Por otro lado, sí se halló diferencias significativas entre quienes consumían suplementos deportivos y los que no. En tal sentido, se entiende que estas diferencias son propias de aquellos que realizan dicha conducta en respuesta a la preocupación por el aspecto físico. Molero Lopez-Barajaz et al., (2012) sostienen que personas con vigorexia no sólo se dedican a entrenar el cuerpo en el gimnasio, sino que incurre el consumo excesivo de suplementos proteicos con componentes de quemadores de grasa, también como sustancias tipo esteroides anabolizantes.

Se analizaron los puntajes del Complejo de Adonis según variables relacionadas a la actividad deportiva. En primer lugar, según el sexo, se encontró una prevalencia del CA en un nivel leve en ambos sexos, cabe resaltar que el sexo femenino tiene una ligera superioridad en un nivel moderado de la preocupación por la imagen corporal. Arreguín et al., (2016) compararon a hombres y mujeres usuarios de gimnasios encontrando diferencias estadísticamente significativas. Siendo así que, las mujeres perciben una mayor preocupación sobre su apariencia además de ansiedad físico-social. En segundo lugar, según el tipo de deporte: profesionales, aficionados y aquellos que practican otro deporte, todos tuvieron una prevalencia leve, siendo los fisicoculturistas aficionados los que presentaron mayor porcentaje de nivel moderado seguido de los fisicoculturistas profesionales, y los que practican otro deporte. Baile et al., (2011) compararon a personas que asisten a gimnasios con aquellos que no, donde encontraron que el primer grupo tiene peores hábitos alimenticios y peores hábitos de ejercicio ( $p < .001$ ). Además, compararon la alteración de la imagen corporal, no hallando diferencias estadísticamente significativas, lo cual puede deberse a que los usuarios empezaron a realizar actividad física debido a una insatisfacción corporal, la cual mejoró tras la realización de la práctica del ejercicio. En tercer lugar, según las horas de entrenamiento se repite la misma situación destacando que aquellas personas que entrenan dos horas a más presentan un mayor porcentaje de Adonis moderado. Molero Lopez-Barajaz et al., (2012) explican que una de las características clave de la vigorexia

es la necesidad de realizar actividad física durante horas excesivas diarias. Finalmente, las personas que consumen suplementos deportivos presentan mayor porcentaje de un nivel moderado, pero la prevalencia leve se sigue manteniendo en la muestra. Bo et al., (2014), encontraron que rasgos como el consumo de suplementos y el uso de dietas se pueden asociar significativamente a la DM. Encontraron diferencias significativas de CA entre personas que consumían suplementos y las que no ( $p < .001$ ).

Respecto a la confiabilidad, se encontró que el instrumento presenta valores Alfa e intervalos de confianza que comprenden el valor .7 para el puntaje total y las primeras dos dimensiones: Efecto psicosocial de la apariencia física y Control de la apariencia física, lo que indica que presenta una adecuada confiabilidad. Sin embargo, la tercera dimensión denominada Preocupación por la apariencia física tuvo valores bajos, lo que sugiere que esta dimensión no es consistente. Esto último podría explicar la falta de correlación de dicha dimensión con el resto de variables consideradas en las correlaciones. Estos resultados denotan similitudes con los estudios de Riccobono et al. (2020) y Sepúlveda et al., (2019) quienes afirman que esta última dimensión debe unificarse con la segunda para obtener una estructura factorial más sólida, con el fin de dar una mayor estabilidad al cuestionario. Debido a que los fines de esta investigación eran determinar la validez convergente y discriminante se realizaron correlaciones con otros instrumentos y entre las dimensiones del cuestionario. No se aplicó un AF, debido al tamaño pequeño de la muestra y la dificultad para conseguir los participantes.

Sin embargo, es importante mencionar las limitaciones del presente estudio, como lo fue una muestra reducida, esto debido a la nula accesibilidad de ingreso a gimnasios locales a causa de las medidas de sanidad impuestas por el gobierno peruano en este estado de emergencia por la pandemia Covid-19, restringiendo el contacto únicamente a través de redes sociales. Del mismo modo, en cuanto a los instrumentos utilizados para evaluar la fuente de evidencia de validez convergente y discriminante, no se encontraron muchos estudios en muestras peruanas, y los estudios revisados fueron principalmente no experimentales

descriptivos. Se contó con un instrumento validado en una muestra peruana similar a la población objetivo (Cavero et al., 2017) el cual, si bien mide indicadores de la ortorexia nerviosa, presenta cierta ambigüedad en algunos ítems, así como la redacción de los mismos (Barrada y Roncero, 2018). En lo que respecta a los otros instrumentos utilizados, el primero fue validado en una población española (CAF-A), y el segundo en población de habla hispana (MIPS). Lo cual suscita una necesidad de realizar estudios psicométricos con dichos instrumentos en población peruana general, así como también en población de fisiculturistas y deportistas, que permitirá corroborar o refutar los resultados obtenidos en esta investigación. De la misma forma, es necesario contar con estudios de las propiedades psicométricas del Cuestionario del Complejo de Adonis a fin de tener una versión acorde a la realidad peruana, la cual como se ha detallado en un inicio está propensa a desarrollar conductas compulsivas para mejorar su aspecto físico debido a los estándares de belleza presentados por diversos medios en nuestra sociedad.

Se sugiere en posteriores estudios trabajar con una muestra más amplia de personas con características orientadas al cuidado de su imagen corporal. Además del hecho de usar otros instrumentos que midan constructos relacionados, como Muscle Appearance Satisfaction scale (MASS) de Mayville que cuenta validaciones en español (Gonzales-Martí et al., 2012; Lopez Cautle et al., 2013), la Escala de Autoestima Corporal (Peris et al., 2016) la Subescala de Insatisfacción Corporal del Eating Disorder Inventory (EDI-2) de Garner que tiene estudios sobre sus propiedades psicométricas en una muestra peruana (Guerrero, 2011; Mejía, 2017; Domínguez et al., 2013), el Muscle Dysmorphia Disorder Inventory (MDDI) de Hildebrandt que cuenta con estudios de validez en Argentina (Compte et al., 2019), para una muestra especial como los fisiculturistas se puede evaluar el perfeccionismo en el deporte como indicador de patrones de conducta excesivamente elevados con la Escala de Perfeccionismo en el deporte (PPS-S) de Hill et al., que cuenta con validación en Latinoamérica (Angelo et al., 2019), debido a que las escalas mencionadas evalúan constructos relacionados con la DM. También se sugiere estudiar otras fuentes de evidencia de validez, como la estructura interna, el contenido, la invarianza de medición, entre otras. Este

estudio se enfocó en evaluar la validez mediante la relación con otras variables, y buscó crear una nueva línea de investigación en el contexto peruano.

### CONCLUSIONES

En la evaluación de la validez, el constructo se correlacionó de forma acorde a la teoría con otras variables, evidenciando que el instrumento cuenta con validez convergente y discriminante. Se hallaron correlaciones significativas entre la dimensión Efecto Psicossocial de la Apariencia Física con las dimensiones del Autoconcepto Físico (Habilidad, Condición y Atractivo) y con la dimensión Racional de la Ortorexia. La dimensión Control de la Apariencia Física obtuvo correlaciones significativas con casi todas las dimensiones y los puntajes totales de las variables empleadas, con excepción de la dimensión Habilidad (CAF-A), dimensión Comportamental (ORTO-11) y la dimensión Reacciones negativas ante la imperfección (MIPS), lo que podría sugerir que esta dimensión es un componente de gran importancia para el complejo de Adonis. La dimensión Preocupación por la apariencia física no se correlacionó con ninguna de las dimensiones ni totales. Finalmente, el puntaje total del CCA se correlacionó significativamente con los constructos de Autoconcepto Físico, Ortorexia y Perfeccionismo en el Deporte.

En la evaluación de la confiabilidad, el instrumento obtuvo coeficientes alfa adecuados en el puntaje total y en las primeras dos dimensiones. Para la tercera dimensión, esta no correlacionó con ninguno de los otros constructos y obtuvo un valor bajo en la consistencia interna, lo que podría sugerir que esta dimensión debería ser evaluada en futuros estudios para considerar su permanencia o su respectivo retiro de la estructura original del instrumento. Se concluye que el Cuestionario del Complejo de Adonis presenta adecuadas propiedades psicométricas en la muestra peruana.

### Referencias

Aguirre, H., Cardona, M. y Aguirre, G. (2014). Dismorfia muscular o vigorexia: Una revisión teórica. *Psicoideas*, 1(3), 31-37. <https://revistas.um.es/psicoideas/article/view/1049/1156>

- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®*. American Psychiatric Publishing. <https://10.1176/appi.books.9780890425657>
- Angelo, D.L., Neves, A.N., Correa, M., Sermarine, M., Zanetti, M.C. y Brandão, M.R.F. (2019). Propiedades Psicométricas de la Escala de Perfeccionismo en el Deporte (PPS-S) para el contexto brasileño. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 1-11. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/368791/261561>
- Arreguín, R., Sandoval, S. y Gonzalez-Jurado, J. (2016). Preocupación por la apariencia física en usuarios de empresas multideportivas de México. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 329-337. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235146515014.pdf>
- Baile, J., González, A., Ramirez, C. y Suárez, P. (2011). Imagen corporal, hábitos alimentarios y hábitos de ejercicio físico en hombres usuarios de gimnasio y hombres universitarios no usuarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 353-366. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235122167008.pdf>
- Baile, J., Monroy, K. y Garay, F. (2005). Alteración de la imagen corporal en un grupo de usuarios de gimnasios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(10), 161-169. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210111.pdf>
- Barrada, J. y Roncero, M. (2018). Bidimensional Structure of the Orthorexia: Development and Initial Validation of a New Instrument. *Anales de psicología*, 34(2), 283-291. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.299671>
- Begazo, L. y Canaza, D. (2016). *Prevalencia y factores socio-demográficos y psicológicos asociados a vigorexia en usuarios de salas de musculación en gimnasios de la ciudad de Arequipa-2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/283?show=full>
- Bo, S., Zoccali, R., Ponzo, V., Soldati, L., De Carli, L., Benso, A., Fea, E., Rainoldi, A., Durazzo, M., Fassino, S. y Abbate-Daga, G. (2014). University courses, eating problems and muscle dysmorphia: are there any associations? *Journal of translational medicine*, 12(221), 1-8. <https://>

- translational-medicine.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12967-014-0221-2.pdf
- Buitrago, K., Ulloa, D. y Vaca, E. (2016). *Estereotipos de belleza física en medios de comunicación en mujeres jóvenes, estudiantes universitarias en Villavicencio* [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia Sede Villavicencio]. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/4465/1/2017\\_esterotipos\\_belleza\\_fisica.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/4465/1/2017_esterotipos_belleza_fisica.pdf)
- Caballero, M., Larios, M. y Macía, P. (2020). Dietas no saludables y trastornos de la imagen corporal. Tendencia actual. *Revista Enfermería Docente*, 112, 19-21. <http://www.huvv.es/servicioandaluzdesalud/huvv/sites/default/files/revistas/Dietas%20no%20saludables%20y%20trastornos%20de%20la%20imagen%20corporal.pdf>
- Cartaya, R., Brito, A., Iglesias, D., Pérez, D. y Álvarez, M. (2020). Percepción de la imagen corporal y propensión a la vigorexia en un grupo de usuarios de gimnasios. *Revista de Ciencias de la Salud*, 4(3), 19-27. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/QhaliKay/article/view/2855/2931>
- Castro-López, R., Cachón, J., Molero López-Barajas, D. y Zalagaz-Sánchez, M. (2013). Dismorfia Muscular y su relación con síntomas de Trastornos de la Conducta Alimentaria. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 4, 31-36. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-15232013000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232013000100004)
- Cavero, V., Lodwig, C. y Rodríguez-Larraín, G. (2017). *Traducción y validación de la versión al español del cuestionario orto-15 para la evaluación de ortorexia* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/621155/LODWIG\\_LC.pdf?sequence=13&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/621155/LODWIG_LC.pdf?sequence=13&isAllowed=y)
- Cernuda, A. (2013). La incidencia de la vigorexia en adolescentes. Un problema clínico y legal. *Psiquiatría.com*, 14. <https://psiquiatría.com/bibliopsiquis/volumen.php?wurl=la-incidencia-de-la-vigorexia-en-adolescentes-un-problema-clinico-y-legal>
- Compte, E., Nagata, J., Sepúlveda, A., Rivas, A., Sbdar, L., Menga, S., Rica, R., Torrente, F. y Murray, S. (2019). Assessment and validation of a Spanish version of the Muscle Dysmorphia Disorder Inventory in Argentinian men who exercise: Inventario de Dismorfia Muscular. *Body Image*, 31, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.08.002>
- Cortez, A., Galand, A., Paiva, A., Costa, A. y Dantas, E. (2020). Incidência de dismorfia muscular em praticantes de musculação em academias de uma capital no nordeste do Brasil. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 13(4), 181-185. <https://ws072.juntadeandalucia.es/ojs/index.php/ramd/article/view/647/1154>
- Cuadros, J. (2014). *Vigorexia y el Trastorno Narcisista de la Personalidad en Varones Fisicoculturistas* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM\\_582cd52ae ee4659e55ba335f6a094a54](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM_582cd52ae ee4659e55ba335f6a094a54)
- Cuentas-Zavala, J. (2017). *Insatisfacción Corporal, Vulnerabilidad Psicológica y Sintomatología Vigoréxica* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica San Pablo]. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSP\\_5f8d11cc0dee9a69460bd107 a31b6422/Details](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSP_5f8d11cc0dee9a69460bd107 a31b6422/Details)
- de Sousa-Fortes, L. y Caputo-Ferreira M. E. (2012). Satisfação com a imagem corporal e suas relações com variáveis antropométricas em jovens atletas masculinos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11(2), 68-81. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3499>
- Domínguez, L.S., Villegas, G.G., Sotelo, L.L. y Sotelo, L.N. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-2) en mujeres adolescentes de Lima. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5(1), 30-40. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71273>
- Estévez, M. (2013). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/23779>
- Fernández, H. (2020). Dismorfia muscular y alexitimia en hombres universitarios [Tesis de maestría,

- Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/20192/>
- Fernández-Bustos, J. E., González-Martí, I., Contreras, O. y Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0120053415300030?token=CC53B20A864A8538F0116DC63302E9B98A029938BE5842A4D7969C8129D0E42588B4AE8D7FF4D5C7484EE0B8B7F6612C>
- Fox, J., Weisberg, S., Price, B., Adler, D., Bates, D., Baud-Bovy, G., Bolker, B., Ellison, S., Firth, D., Friendly, M., Gorjanc, G., Graves, S., Heiberger, R., Krivitsky, P., Laboissiere, R., Maechler, M., Monette, G., Murdoch, D., Nilsson, H.,... R-Core. (2021). car: Companion to Applied Regression (3.0-11) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=car>
- Gaspar, M y Tomé, G. (2012). *Aventura Social. Promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade*. Placebo Editora. <http://www.codajic.org/node/369>
- Giménez, J. (2020). *Dismorfia muscular y vigorexia* [Trabajo de pregrado, Universidad de Jaén]. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/10627>
- Girman C. D., Lukins J. E., Swinbourne A. L. y Leicht A. S. (2014). Effect of clothing colour on body image perception. *Perform Enhanc Health*, 3(1), 15-9. <https://researchonline.jcu.edu.au/35197/>
- Gonzalez Marti, I., Fernández, J., Contreras. O. y Mayville, S. (2012). Validation of Spanish version of the Muscle Appearance Satisfaction Scale: Escala de Satisfacción Muscular. *Body Image*, 9(4), 517-523. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.05.002>
- Gonzalez-Marti, I. (Octubre, 2008). Vigorexia; Instrumentos para su Detección [Presentacion de paper]. <https://www.cienciadeporte.com/images/congresos/leon/salud,%20ocio%20y%20recreacion/gonzalezvigorexia.pdf> V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte, Toledo, España.
- Grieve, F. G. (2007). A conceptual model of factors contributing to the development of muscle dysmorphia. *Eat Disord*, 15(1):63-80. <https://doi.org/10.1080/10640260601044535>
- Guerrero, D. (2011). *Adaptación del inventario de trastornos de la conducta alimentaria (EDI-2) en una muestra de adolescentes de 16 a 20 años de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/631>
- Kassambara, A. (2020). ggpubr: ggplot2 Based Publication Ready Plots (0.4.0) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=ggpubr>
- Lamanna, J., Grieve, FG., Pitt-Derryberry, W., Hakman, M. y McClure, A. (2013). Antecedents of eating disorders and muscle dysmorphia in a non-clinical sample. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia. Bulimia and Obesity*, 15(1), 23-33. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03325277>
- Latorre-Román, Á., Garrido-Ruiz, A y García-Pinillos, F. (2015). Versión española del cuestionario del complejo de Adonis; un cuestionario para el análisis del dimorfismo muscular o vigorexia. *Nutrición Hospitalaria*, 31(3), 1246-1253. <http://www.aulamedica.es/nh/pdf/8292.pdf>
- Lopes, R., Dias, J., Lemos, A., Lopes, C., Nogueira, A., Marilan, V. y Matias, P. (2013). Correlação entre o questionário do complexo de adonis (qca) com fatores do questionário de dependência ao exercício físico (qdef) em praticantes de musculação na cidade de fortaleza/ce. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 12(4), 93-100. [https://fontouraeditora.com.br/periodico/upload/artigo/1059\\_1503670218.pdf](https://fontouraeditora.com.br/periodico/upload/artigo/1059_1503670218.pdf)
- Lopez, L. (2019). *Propiedades psicométricas del cuestionario del complejo de Adonis en deportistas varones de musculación de 4 gimnasios, Comas, Lima, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56059>
- López-Cuautle, C., Vazquez, R., Ruiz, A. y Mancilla, J. (2013). Propiedades psicométricas del instrumento Muscle Appaerance Satisfaction Scale (MASS) en hombres mexicanos. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 4(2), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/4257/425741620002.pdf>
- Mejía, M. (2017). *Adaptación del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-2) en estudiantes de secundaria -*



- San Juan de Lurigancho. Lima, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11216>
- Molero Lopez-Barajaz, D., Castro-Lopez, R. y Zagalaz-Sanchez, ML. (2012). Autoconcepto y ansiedad: detección de indicadores que permitan predecir el riesgo de padecer adicción a la actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 91-100. <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n2/articulo09.pdf>
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-53.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf)
- Moreno, M., Tejada, E. y Tejada, M. (2018). Diagnóstico de vigorexia (dismorfia muscular) a raíz de trastornos de conducta: Consumo de diversas sustancias potencialmente peligrosas y sus consecuencias. *Clínica cotidiana Medicina General y de Familia*, 7(1). <https://doi.org/10.24038/mgyf.2018.012>
- Peris, M., Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2016). Escala de Autoestima Corporal: Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 51-58. [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-18\\_0.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-18_0.pdf)
- Pineda-Espejel, A., Alarcón, E., López-Walle J. M. y Tomás-Marco, I. (2016). Adaptación al Español de la Versión Corta del Inventario de Perfeccionismo Multidimensional en el Deporte en Competición. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(43), 45-57. [https://doi.org/10.21865/RIDEP43\\_45](https://doi.org/10.21865/RIDEP43_45)
- Pozo, M. (2020). *Relación entre vigorexia, motivación y envidia en adultos de 18 a 45 años practicantes de crossfit de CABA y GBA* [Tesis de licenciatura, Universidad Argentina de la Empresa]. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/12473/POZO%20MARTINO-TIF.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Prudencio, P. (2015). *Culto al cuerpo: Salud o Enfermedad* [Tesis de pregrado, Universidad Francisco de Vitoria]. <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1112/TFG1415%20PALOMA%20PRUDENCIO%20GARCIA.pdf?sequence=1>
- Quequezana, N. (2017). *Relación entre la satisfacción con la imagen corporal y la autoestima en adolescentes del Centro Preuniversitario de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM\\_aeaeeb361c087acadd32449716bbf31a/Details](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM_aeaeeb361c087acadd32449716bbf31a/Details)
- Revelle, W. (2021). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research (2.1.6) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Riccobono, G., Pompili, A., Iori, C., Carducci, G., Parnanzone, S., Pizziconi, G., Iannitelli, A. y Pacitti, F. (2020). An instrument for the evaluation of muscle dysmorphia: The Italian validation of the adonis complex questionnaire. *Brain and Behavior*, 10(7), 2-7. <https://doi.org/10.1002/brb3.1666>
- Rivera-Otero, C. (2010). El complejo de Adonis: Masculinidad e imagen corporal. *Análisis*, 16(1), 31-47. <https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/view/8731>
- Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I. y Goñi, A. (2015). Propiedades psicométricas de una versión abreviada del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43(4), 125-132. <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/17/96/ESP/17-96-ESP-125-32-981594.pdf>
- RStudio Team. (2020). RStudio: Integrated Development Environment for R. RStudio, PBC, Boston, MA. <https://rstudio.com/>
- Rubio-Aparicio, M., Badenes-Ribera, L., Sánchez-Meca, J., Fabris, M. A., y Longobardi, C. (2019). A reliability generalization meta-analysis of self-report measures of muscle dysmorphia. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 27(1), 1-24. <https://10.1111/cpsp.12303>
- Ruiz, I. (2016). *Autoestima, Vigorexia y asistencia al gimnasio* [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Icaí Icade]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/13384/TFM000501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schauberger, P., Walker, A., Braglia, L., y Sturm, J. (2021). openxlsx: Read, Write and Edit xlsx Files

- (4.2.4) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=openxlsx>
- Sepúlveda, A., Rica, R., Moreno, A., Román, F, y Compte, E. (2019). Assessing the male body image: Spanish validation of two instruments. *Psychiatry Research*, 272, 483-490. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.125>
- Soto, M., Marín, B., Aguinaga, I., Guillén-Grima. F., Serrano, I., Canga, N., Hermoso de Mendoza, J., Stock, C., Kraemer, A. y Annan. J. (2015). Análisis de la percepción de la imagen corporal que tienen los estudiantes universitarios de Navarra. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 2269-2275. <http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v31n5/48originalotros02.pdf>
- Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J. y López-Miñarro, P. (2013). Imagen corporal; revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28(1), 27-35. <http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v28n1/04revision04.pdf>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L. D., François, R., Golemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T. L., Miller, E., Bache, S. M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V.,... Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

## TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UN ESTUDIANTE: ANÁLISIS DE CASO

Carlos Moya-López<sup>1</sup>, Inella Malla-Morocho<sup>2</sup>  
(Recibido en junio 2021, aceptado en octubre 2021)

<sup>1</sup>Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional. Universidad Estatal de Milagro, ORCID: 0000-0002-1029-1484. <sup>2</sup>Ingeniera en empresa, ORCID: 0000-0002-6173-5698

moya.lopez@gmail.com;  
mallamorochoinella@gmail.com

---

**Resumen:** En el contexto escolar se pueden mencionar diversos factores que inciden en el rendimiento académico, entre ellos los trastornos de aprendizaje. El objetivo de la presente investigación fue identificar la incidencia de los trastornos de aprendizaje en el rendimiento académico en un estudiante de diez años, a través de un estudio de caso. Para ello se evaluó: la atención, procesamiento fonológico, repetición, comprensión oral, lectura, gramática, escritura, aritmética, percepción, memoria, vocabulario y razonamiento abstracto, así como factores asociados al contexto familiar. Entre los resultados se identificó por una parte que las bajas calificaciones se deben a déficits atencionales provocados por problemas auditivos mientras que las dificultades académicas están relacionadas con el nivel de inteligencia del niño. Por otra parte, este estudio de caso se concibe bajo la teoría humanista en la que se enfatiza la teoría de la transaccionalidad que se centra en la comunicación entre: padre, adulto y niño. Se concluye que los trastornos de aprendizaje responden a disfunciones neuropsicológicas y a variables del entorno familiar que afectan al rendimiento académico de niños en edad escolar. Aspecto evidenciable en áreas debilitadas asociadas a la lectura, escritura y cálculo.

**Palabras Clave:** Rendimiento académico, inteligencia, relaciones familiares, trastornos de aprendizaje.

---

## LEARNING DISORDERS AND THEIR IMPACT ON A STUDENT'S ACADEMIC PERFORMANCE: CASE ANALYSIS

**Abstract:** In the school context, various factors that affect academic performance can be mentioned, including learning disorders. The objective of this research was to identify the incidence of learning disorders in academic performance in a ten-year-old student, through a case study. For this, attention, phonological processing, repetition, oral comprehension, reading, grammar, writing, arithmetic, perception, memory, vocabulary and abstract reasoning were evaluated, as well as factors associated with the family context. Among the results, it was identified on the one hand that low grades are due to attention deficits caused by hearing problems, while academic difficulties are related to the child's intelligence level. On the other hand, this case study is conceived under the humanist theory in which the transactionality theory is emphasized, which focuses on the communication between: parent, adult and child. It is concluded that learning disorders respond to neuropsychological dysfunctions and family environment variables that affect the academic performance of school-age children. Obvious appearance in weakened areas associated with reading, writing and calculation.

**Keyword:** Academic performance, intelligence, family relationships, learning disorders.

---

## INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar existe la tendencia inclusiva en las sociedades modernas, por tanto, es primordial desarrollar el presente estudio de caso fundamentado en López y Valenzuela (2015). Cabe señalar que en el Ecuador la educación ha pasado de un modelo de integración a un modelo de inclusión educativa. Sin embargo, los docentes de educación general básica (EGB), en su mayoría no poseen los conocimientos científico - técnicos para la detección, prevención y abordaje de los trastornos de aprendizaje que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes para responder a un carácter interdisciplinar de la educación especial, Castejón y Navas (2013).

Con relación a las múltiples causas de los trastornos de aprendizaje, se analizó los factores neurológicos que no necesariamente están asociadas a discapacidad intelectual. Por otra parte, se consideraron problemas de origen psicogénico relacionados con poca estimulación para el desarrollo de habilidades académicas. (Castro, et al., 2021). Por otro lado, se consideró la atención temprana, debido a que el desarrollo de los niños durante los primeros años de vida es fundamental, en esta etapa el tejido nervioso crece y madura, el niño está más expuesto a sufrir daño, (Ponce, 2017). La importancia de la atención temprana se debe en buena parte al creciente aumento de la incidencia y prevalencia de trastornos generalizados del desarrollo como: el autismo, trastorno de déficit de atención y comportamiento perturbador, retrasos madurativos. (Sánchez et al., 2015).

La prematuridad tiene estrecha relación con el desarrollo cognitivo de los niños, los mismos que presentan: déficits ejecutivos, trastornos del aprendizaje, alteraciones del lenguaje y problemas conductuales. (Megias et al., 2015). Por tanto, los datos pre natales del niño son indispensables para establecer una adecuada intervención psicopedagógica, con el objetivo principal de proporcionar respuestas a Necesidades Educativas Especiales asociadas o no asociadas a la discapacidad. En el caso de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual, la capacidad de adaptación hace referencia a la competencia social y práctica para vivir de forma independiente y para funcionar de manera segura y apropiada en la vida

cotidiana. (Bonilla et al., 2019).

Los Trastornos de Aprendizaje de la Lectura, se presentan en un 4 % de niños en edad escolar y los trastornos de Aprendizaje del Cálculo en 1 %. No obstante, se acepta que los porcentajes pueden variar de acuerdo con los criterios empleados para su diagnóstico. Por otra parte, es común la comorbilidad entre los trastornos de la lectura, la escritura y el cálculo; de hecho, se ha cuestionado si los trastornos del aprendizaje de la escritura (TAE) pueden encontrarse de manera independiente a los que se presentan en la lectura. Yáñez y Prieto (2013). Por su parte, Villanueva, et al., (2020) concluyen que los estudiantes con Trastornos Específicos de Aprendizaje pueden presentar alteraciones en el proceso de la atención, hiperactividad motora, deficiencias socio emocionales reflejadas en respuestas impulsivas. Conductas manifiestas que de cierto modo pueden afectar el normal desarrollo de una clase virtual sincrónica.

Para justificar un diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje deben persistir en presencia de una oportunidad educacional adecuada, exposición a la misma instrucción que el grupo de pares y competencia en el idioma de instrucción. Por tanto, dichas dificultades aparecen en los primeros años de escolaridad, que es cuando el estudiante debe desarrollar sus competencias curriculares básicas como la lecto escritura y el cálculo (First, 2015).

Por otra parte, los trastornos de aprendizaje pueden afectar al lenguaje de forma global y al lenguaje escrito y cálculo matemático. A veces, la dificultad está en la capacidad para prestar atención, concentrarse o aprender a organizar o planificar adecuadamente las tareas. Otras veces, la dificultad está en la esfera de la conducta: dificultad en el control de impulsos y la actividad motriz o en la destreza para la motricidad fina y la orientación en el espacio (Sans, et al., 2012).

Al hablar de trastornos de lectura, el bajo rendimiento lector de los niños con dislexia se caracteriza por lectura lenta, con alteraciones en la fluidez, con una alta frecuencia de modificaciones al texto y dificultades en la comprensión. La lectura de palabras y de pseudopalabras es más lenta que en los otros niños.

Estas características dependen también de diferencias individualidades de cada sujeto, (Castellanos y Guataquira, 2020).

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan un retraso considerable en la adquisición del lenguaje oral. Dicha dificultad se detecta a partir de los 24 meses de edad cronológica. Acosta, et al., (2017). Es de vital importancia la estimulación temprana para una adecuada adquisición del lenguaje y el habla. La prevalencia de los trastornos de aprendizaje de la lectura se ha estimado entre 5 - 17.5 %, correspondiente al trastorno de aprendizaje más común en la literatura americana y europea, que afecta 80 % de los sujetos identificados con alteraciones para el aprendizaje. En Latinoamérica, particularmente en Colombia, no se tienen cifras exactas de la prevalencia de trastornos del aprendizaje general y específicamente de la lectura en niños. Por otro lado, muy pocos de ellos tienen la oportunidad de acceder a servicios especializados. (Portela, et al., 2016).

Las dificultades de la lectura que se observan son lectura lenta, inicio lento, largos periodos de titubeo, pérdida del lugar donde se está leyendo, omisión, reemplazo, inversión o adición de una palabra o parte de una palabra, fraseo incorrecto, cambio de palabras en las oraciones o de letras en las palabras Preilovsky y Matute (2011). Con relación a los trastornos de la escritura, Artigas, (2002) manifiesta que la disgrafía basada en el lenguaje consiste en la dificultad para construir correctamente las palabras escritas. Para escribir se requiere partir de un fonema, se construye el grafema mediante la escritura.

En relación con los trastornos de escritura y lectura Mejía y Varela, (2015) consideraron que esta son alteraciones del desarrollo neuropsicológico y se caracterizan por dificultades persistentes que inciden directamente en el rendimiento académico. Mientras que Gaitán y Rey (2013) encontraron que la adquisición de conocimientos básicos sobre matemáticas requiere: atender, comparar, diferenciar y buscar semejanzas para poder asociar e integrar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos. Por tanto, se determina que tanto los trastornos específicos de aprendizaje como las dificultades de aprendizaje tienen estrecha relación

con el fracaso escolar en la educación general básica. Al referirse al trastorno del cálculo, Balbi y Dansilio (2010) defienden que las discalculias no se presentan como una entidad única y simple, sino que son heterogéneas y de gran variabilidad, lo que dificulta su adecuado diagnóstico. Niños con o sin discalculia pueden tener diferentes áreas fuertes y débiles en diferentes dominios de la matemática: cálculo, recuerdo de hechos numéricos, conocimientos conceptuales de las operaciones, resolución de problemas.

Los trastornos matemáticos específicos están relacionados generalmente con trastornos de la percepción, memoria, lenguaje, razonamiento, funcionamiento motor y lectura. De manera global, la discalculia se presenta entre el 5-6 % de la población infantil. En lo referente a la competencia de los procesos aritméticos se requiere el funcionamiento de diferentes procesos mentales superiores, con la actividad coordinada de ambos hemisferios. (Etchepareborda, 1999). Así describe a la alexia y agrafia para números (grupo afásico, lóbulo temporal), discalculia espacial (disfunción visuoespacial, lóbulo occipital y parietal), anarritmia (lóbulo frontal), atencional y secuencial (en los niños con síndrome disatencional, lóbulo prefrontal) y un grupo mixto. Según la experiencia, las discalculias funcionales más frecuentes son las observadas en el grupo de pacientes portadores de un síndrome disatencional con o sin hiperactividad.

Estos niños presentan, desde el punto de vista neuropsicológico, un déficit o bien una alteración de las funciones ejecutiva prefrontales. Así, las dificultades en la secuenciación de diversos eventos cobran una dramática importancia en el manejo del ordenamiento numérico y la aplicación de rutinas analíticas secuenciadas para la resolución del cálculo. Desde la competencia curricular en el área matemática, se determinó que los estudiantes diagnosticados con TDAH tenían un rendimiento superior al grupo normativo típico. Sin embargo, se pudo evidenciar dificultad para la resolución de problemas, (Valarezo y Vieiro, 2021). Desde una perspectiva global, existen tres procesos psicológicos: atención, percepción y memoria que no solo resultan imprescindibles para comprender la relación que establece un sujeto con su medio físico y social, sino que además inciden significativamente en la

adquisición del aprendizaje. (Munar, et al., 1999). Según Estévez, et al., (1997) el individuo es 'bombardeado' durante la vigilia por señales sensoriales provenientes del exterior e interior del organismo; sin embargo, la cantidad de información entrante excede la capacidad del sistema nervioso para procesar en paralelo, por lo que se hace necesario un mecanismo neuronal que regule y focalice el organismo.

Por su parte, Fuenmayor y Villasmil, (2008) consideraron que la atención se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve, lo que oye y, comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada. En relación con la percepción, Valdizán, (2008) considera que es el primer proceso cognitivo que modula la información externa procedente de los sistemas sensoriales y elabora en forma de hipótesis la representación inicial interna de la realidad. En el proceso se emplea la información que llega a los receptores analizándose paulatinamente, a la vez que se utiliza la información procedente de la memoria tanto empírica como genética. De esta forma, la percepción ayuda a la interpretación y formación de la representación de un solo objeto. En el lóbulo frontal, concretamente en el área motora suplementaria, se crea un sistema o centro de convergencia que puede tomar información, tanto de la memoria como sensorial, para generar acciones, y que, a su vez, engloba diversas funciones motoras y sensoriales. (Castro, 2017; Morales et al., 2015) consideran que en la etapa infantil resultan cruciales los procesos perceptivo-motores, entre los que se encuentran la coordinación dinámica general, el control óculo manual, el concepto y el esquema corporal, el control postural, la rapidez o el tono muscular.

Referente a la memoria, (Ramírez, et al., 2005) sostienen que está relacionada con otros dominios de la cognición. Lo que se recuerda, está influido por lo que ya se conoce y se infiere acerca del pasado. La memoria no es un registro estático sino, más bien, un proceso dinámico influido por el conocimiento general y los marcos conceptuales. Recordar no solo es cuestión de consultar registros estáticos, sino más bien es una construcción o reconstrucción del pasado. De forma aún más específica, algunos autores como Flores y Solís (2008) analizan la memoria de trabajo definiéndola

como la capacidad para mantener información de forma activa, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo esté presente, para realizar una acción o resolver problemas utilizando información activamente, así como también para el curso de los procesos de pensamiento. Sin embargo, la retención temporal de un ítem de información para la solución de un problema o una operación mental también es indicador de la memoria de trabajo, es una activación temporal de una red ampliamente distribuida por el córtex de memoria a largo plazo, esto es, de información previamente almacenada. (Jórdar, 2004).

En lo que respecta a niños con Trastorno del Espectro Autista. La familia debe implicarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de su rol socializador. Por tanto, el entorno natural de estudiantes con TEA es primordial para facilitar el normal desenvolvimiento de los mismos en el ámbito académico y social. Aguiar, Fernández, y Reyes, (2020). En contraste, un niño con trastorno de desarrollo tendrá un mejor pronóstico con un sistema de apoyo familiar dinámico. Tanto los problemas de aprendizaje como las dificultades específicas del aprendizaje responden a otros factores asociados como el entorno familiar del niño o niña. Es decir, el abordaje debe ser amplio, no solo con enfoque a procesos de aprendizaje. La empatía es primordial para que el niño aprenda en un ambiente en el que predomine equilibrio familiar. (Teheran, 2019).

Las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo muchas veces se confunden. La dificultad de aprendizaje responde al nivel académico y a la edad cronológica contrastada con las competencias curriculares del niño. Es decir, lo que conoce lo que debería conocer. Por otra parte, el trastorno de aprendizaje se refiere a que el niño no supera la dificultad a pesar de tener el apoyo que requiere. (Agudelo et al., 2018).

Desde otra perspectiva de análisis, es necesario explorar las dificultades de aprendizaje y su diferencia con los trastornos de aprendizaje. Por una parte, las dificultades de aprendizaje tienen su origen en problemas que puedan presentarse en casa: falta de motivación, duelo, problemas económicos, entre otros. En lo que respecta a trastornos de aprendizaje, presentan su origen en el disfuncionamiento neurológico

que puede presentar el niño, niña o adolescente. Aspecto que dificulta la codificación de información a través de los sentidos, al igual que el almacenamiento de contenidos y experiencias en la memoria a corto, mediano y largo plazo.

Mientras que el fracaso escolar es referido como el grupo menos grave dentro de las dificultades de aprendizaje, aunque también constituyen el más numeroso. Se define como: un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje, que se manifiesta con frecuencia de modo inespecífico, como dificultades en los aprendizajes y adaptación escolar que responden a problemas en determinados contenidos o áreas, lagunas de aprendizaje, inadaptación escolar. Las dificultades de aprendizaje constituyen una de las principales causas de fracaso escolar. Las mismas, se detectan en el aprestamiento escolar, mediante la observación de habilidades gnósticos – prácticas que son fundamentales para la adquisición de la lectura y escritura. (Román, 2009; Valencia et al., 2020). Por su parte Camacho, (2011) considera que el fracaso escolar se da debido a ciertas circunstancias en un mismo estudiante: calificaciones insuficientes, repetición de curso, escasez de conocimiento, ineficaz desarrollo de la inteligencia para lograr los objetivos del curso. Todos estos indicadores son considerados por los docentes, estudiantes y padres y todos ellos forman parte del fracaso escolar. El fracaso escolar, al igual que el éxito escolar, está determinado por diferentes causas relacionadas con el estudiante a nivel personal, con la escuela a nivel social y con los progenitores a nivel familiar (Antelm, et al., 2018, Ritacco y Amores, 2016) .

Por otro lado, la falta de identificación con el proyecto educativo de la escuela, al igual que el desarrollo de un trabajo de forma aislada sin planificar en conjunto para que exista coherencia y continuidad, o lo que es peor el no contar con un diagnóstico previo de la situación escolar que se debe afrontar hace que el equipo educativo no posea metas comunes para lograr sus objetivos, lo que complica aún más la situación del estudiante. La noción de fracaso escolar está estrechamente relacionada con la obtención del graduado escolar y tiene dimensiones estructurales, componentes de género, cultura, clase y repercusiones personales. Estas diferencias se van incrementando a lo largo del proceso de escolarización

que se realiza ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), más pendiente en formar para estudios futuros que como etapa formativa en sí misma. El fracaso escolar sería entonces una manifestación paradójica, según como se mire, del reto de la universalización de la educación obligatoria. (Michelangeli, 1996; Hernández y Tort, 2009).

Dentro del fracaso escolar se incluyen a las personas que tienen un bajo rendimiento académico y no logran la adquisición de un conjunto de conocimientos básico, a las personas que abandonan la escolarización obligatoria antes de obtener el título correspondiente, y a las personas que en la edad adulta sufren consecuencias sociales y laborales por no haber logrado una correcta preparación académica. Antelm, Gil, Cacheiro y Pérez, (2018). Por su parte Choque (2009) considera que el fracaso escolar es un fenómeno social multicausal y, por ende, requiere un abordaje integral. Para conceptualizar el fracaso escolar habría que señalar a qué fracaso nos referimos: al fracaso del escolar, al fracaso del profesor, al fracaso de la escuela, al fracaso de la comunidad educativa o al fracaso del sistema educativo. Entonces, cuando nos referimos al fracaso escolar entramos en un campo interrelacionado, interconectado, donde existen una serie de elementos constitutivos que conforman el ecosistema educativo.

Finalmente, estudiar el complejo y controvertido fenómeno del fracaso escolar implica hablar de exclusión social y educativa. Ritacco y Amores (2016). En este sentido, las recientes investigaciones se centran en exclusión educativa como una visión más integradora del fracaso escolar (Castel, 2004) donde incluyen variables relacionadas con la trayectoria educativa y los resultados como bajo rendimiento académico, absentismo escolar, separación afectiva del entorno escolar, abandono prematuro de la educación obligatoria sin la obtención del título, así como variables más personales: comportamientos inadecuados o insatisfactorios, así como las vivencias y reacciones negativas de los estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos Escudero y Botia (2008).

Las escuelas inclusivas se centran en como apoyar a los estudiantes con TDAH para favorecer un

aprendizaje provechoso, por medio de el libre acceso al sistema educativo, prestar apoyo individual y fomentar la integración social. Latorre, et al., (2018) . En base a lo expuesto por los autores, se concluye que en el contexto ecuatoriano se da mayor énfasis a la atención a los estudiantes que presentan un coeficiente intelectual por debajo de 80, se descuida a los estudiantes que presentan un coeficiente intelectual superior a 80. En síntesis, la comprensión de la incidencia de los trastornos de aprendizaje en el rendimiento académico requiere un análisis complejo.

### **MÉTODO**

Se utiliza el estudio de caso definido como un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Álvarez y San Fabian, (2012); esta metodología fue seleccionada debido a la importancia de desarrollar un estudio a profundidad de los trastornos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico en un estudiante de 10 años de edad.

El presente estudio de caso se fundamenta en la escuela psicológica del humanismo, la misma que considera a la persona como un ser holístico, libre y total, sin fragmentaciones. Es decir, el ser humano está dotado de una dimensión mental y una dimensión espiritual. Por tanto, los trastornos de aprendizaje no son únicamente procesos psicológicos básicos; sino tienen sus orígenes contextuales. (Riveros, 2014)

Por tanto, el presente estudio de caso fue concebido con la utilización de instrumentos estandarizados. Siendo estos: escala breve de inteligencia Shipley – 2, batería neuropsicológica para la evaluación de trastornos del aprendizaje. Por otra parte, técnicas de recolección de información. Siendo estas: entrevista psicológica, test de la casa, test de la familia. Mediante esta combinación de técnicas e instrumentos determinar si los posibles trastornos de aprendizaje tienen origen neurológico o del ambiente.

Por tanto, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo. El análisis de caso se sustentó en lo expuesto por Cueto, (2020) basado en la producción de datos descriptivos y el análisis de conductas manifiestas por parte del sujeto objeto de estudio y sus

progenitores. Por tanto, es fundamental mencionar que los procesos de intervención psicopedagógica deben apoyarse en la aplicación de técnicas que afiancen un diagnóstico presuntivo en estudiantes de los que se presume trastornos de aprendizaje.

Por otra parte Arias y Cangalaya, (2021) conciben al estudio de caso como el resultado de trabajar con un individuo, un grupo, una comunidad, o una organización. Con la finalidad de profundizar en el estudio de las principales dificultades de aprendizaje que de cierto modo pueden tener incidencia en disfunciones cerebrales, que conlleva estudiar la problemática presentada desde un enfoque de trastornos de aprendizaje considerando que se trata de una Necesidad Educativa Especial permanente y no transitoria.

Se aplicó el método hipotético deductivo, debido a que se utilizaron métodos teóricos y empíricos con la finalidad de obtener información pertinente al estudio de caso.

La intervención psicopedagógica se desarrolló basado en el Acuerdo Ministerial 00055 A, el que garantiza el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no asociadas a la discapacidad.

En lo que respecta al consentimiento informado, se obtuvo en la entrevista psicológica llevada a cabo con el representante legal del niño. El acuerdo entre el representante legal y la institución fue dar el respectivo seguimiento al caso de estudio, y orientar tanto a maestros como al representante del menor en el proceso de aprendizaje, mediante la aplicación de prácticas y políticas inclusivas proporcionadas desde la Vicepresidencia de la República del Ecuador.

### **Participantes**

El presente estudio de caso se llevó a cabo con un estudiante de 6to año de educación general básica de 10 años de edad. G. nació el 21 de octubre del 2005, estudiante de una institución del sector público de Ecuador. Fue remitido al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), debido a bajo rendimiento académico. La madre se comprometió a



colaborar durante el proceso de detección, prevención y seguimiento. Con el objeto de contribuir a la mejora del rendimiento académico y por ende el aprendizaje significativo de los contenidos o competencias curriculares concomitantes a la edad de su vástago.

### Equipos

En el presente estudio de caso se desarrolló una intervención con el equipo interdisciplinario de la Unidad Educativa y el personal del Ministerio de Educación del Ecuador.

### Instrumentos y procedimiento

Se utilizó la técnica de la entrevista psicológica ya que fue primordial en la obtención de la información relevante para el análisis de caso. En función al estudio de caso, se aplicaron los siguientes instrumentos: Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos del Aprendizaje (BANETA). Con respecto a la muestra de este instrumento, se aplicó a 425 niños de 7 a 12 años de edad del Distrito Federal y del Estado de México. Todos los niños cursaban el grado escolar correspondiente a su edad y ninguno de ellos era repetidor de año. Yáñez y Prieto (2013).

Escala Breve de Inteligencia Shipley-2. Las tres escalas de Shipley-2 (Vocabulario, Abstracción y Bloques) fueron estandarizadas en conjunción con otra prueba breve, el Quick Picture Reading Test (QPRT; Klein y Herzberg, en imprenta), que requería 10 minutos para completarse. De esta manera, cada individuo en la muestra de estandarización completó cuatro pruebas breves, con un total de 42 minutos (10

minutos para Vocabulario, Bloques, y el QPRT cada una, y 12 minutos para Abstracción). Se utilizaron dos protocolos de investigación en el estudio de modo que el orden de las pruebas fuera variado. Esto permitía una minimización de la motivación y fatiga potenciales/ al afectar de manera diferencial una u otra prueba. La mayoría de los casos se recopiló en situaciones de grupo. Shipley y Gruber, (2014).

Además, dos test proyectivos con el objeto de analizar rasgos de personalidad y estado emocional. Test de la casa, Según López M.D. (2013) las dificultades de aprendizaje tienen una repercusión en la ejecución de dibujos infantiles, e intervienen en la psicomotricidad y composición del dibujo. Esta prueba evalúa factores tanto emocionales como intelectuales. Test de la familia de Louis Corman, permite identificar rasgos de personalidad con un enfoque psicodinámico. Evalúa la calidad de la relación entre el niño y los integrantes de la familia, establecer los vínculos afectivos o a su vez los distanciamientos afectivos (Loza, 2016).

Estas técnicas e instrumentos fueron necesarias en el presente estudio de caso. Considerando que los trastornos del aprendizaje tienen estrecha relación con los procesos neuropsicológicos como con los factores emocionales y de personalidad propios de un niño en un rango de edad de 10 años. Cabe recalcar que se realizó los procedimientos éticos para el abordaje del caso y consentimiento de los padres.

## RESULTADOS

**Tabla 1.** Batería Neuropsicológica para la Evaluación de Trastornos de Aprendizaje

BANETA	Área de intervención	Descripción
	Atención	Para esta prueba se requiere la hoja uno y dos del cuadernillo de respuestas para el niño las cuales contienen una serie de estímulos impresos – flechas apuntando en ocho direcciones distintas.
	Procesamiento fonológico	Uso de la estructura de sonidos del lenguaje para procesar información oral y escrita. Este proceso es evaluado mediante tareas de análisis y síntesis fonológicos.
	Repetición	Solicitar al niño que repita las palabras reales o inventadas (pseudopalabras – marcadas con un asterisco -) que mencione el evaluador, quien debe pronunciarlas claramente a un ritmo normal, de una en una, y esperar a que el niño responda.

Comprensión oral	Se utilizará un lápiz y la hoja número tres del cuadernillo de respuestas (con las figuras impresas, tanto pequeñas como grandes, de un cuadrado, círculo y triángulo).
Lectura	En este apartado están incluidas pruebas de lectura de listas de palabras, así como de comprensión de órdenes en forma escrita, de comprensión de textos y una prueba de decisión léxica.
Gramática	Incluye dos pruebas, con la primera se evalúa la habilidad para detectar y corregir inconcordancias gramaticales, y con la segunda se evalúa el uso adecuado de las reglas gramaticales para formar oraciones.
Escritura	Dictar al niño algunas palabras pertenecientes a tres categorías: frecuentes, infrecuentes, y pseudopalabras.
Aritmética	Proporcionar al niño una hoja en blanco e indicarle lo siguiente: escucha con atención y escribe los números que te voy a dictar. Empezar a dictar uno a uno los números que se encuentran escritos en el protocolo. Descontinuar después de dos fracasos consecutivos.
Percepción	Se da al niño la siguiente premisa: aquí tienes una serie de letras y números, algunos están correctamente escritos recorre con la mirada renglón por renglón y marca con una cruz las letras o números que estén mal escritos.
Memoria	Se evalúa la memoria a corto plazo (MCP) verbal, memoria de trabajo (MT) almacenamiento y procesamiento simultáneo de información. Las tareas de recuerdo libre y con clave semántica evalúan la capacidad de memoria a largo plazo (MLP).

**Fuente:** Elaboración Propia

**Tabla 2.** Escala Breve de inteligencia

Shibley - 2	Área de intervención	Descripción
	Vocabulario	El estudiante debe encerrar en un círculo la palabra que tenga el mismo significado que la que está escrita en mayúsculas. Es decir, se deben reconocer sinónimos de una lista de 40 palabras.
	Bloques	El sujeto examinado debe seleccionar la respuesta correcta para formar la figura sugerida (bloques) en función a las opciones de selección múltiple que se presentan en la parte A y B

**Fuente:** Elaboración Propia

**Tabla 3.** Dimensiones del test de la casa

Test de la Casa	Área de Intervención	Descripción
	Estructura Psicótica	El niño presenta dibujos sencillos vacíos, esquemáticos, aislados y con un entorno pobre; generalmente no están centrados, se sitúan en la izquierda o arriba y su tamaño es excesivamente pequeño o con desbordamientos.
	Estructura Border	En esta etapa el sujeto trabaja con la incorporación de objetos, juzga la realidad en términos de que si algo le proporciona satisfacción debe incorporarse, o si le produce tensión debe rechazarse.
	Estructura Obsesiva	Juzga la realidad en términos de control o poder, de pisar o ser pisado, de expulsar o retener. Trabaja por descubrir qué puede y qué no puede.
	Estructura Histórica	Los dibujos se caracterizan por tener la perspectiva adquirida, por la ausencia de indicadores de conflicto graves y por la identificación de elementos masculinos o femeninos, según el autor del dibujo.
	Estructura Normal o Madurez	Se caracteriza por la flexibilidad y la multiplicidad de las defensas que la convierten en una persona adaptable.

**Fuente:** Elaboración Propia

**BANETA**  
Atención

Se evaluó la Atención con la prueba de discriminación fonológica, G. puede presentar un problema auditivo primario o problemas de atención. En cuanto a la tarea de segmentación de palabras el estudiante presentó una alta capacidad de análisis fonológico. Categorización fonológica, se pudo observar dificultades en la adquisición del proceso de lecto escritura. Por otra parte, en la prueba de síntesis de fonemas G. presenta poca habilidad de síntesis en la adquisición inicial de la lectura. Sin embargo, en el análisis de palabras el sujeto examinado analiza el lenguaje oral entendiendo que si se omiten o cambian sonidos (fonemas o sílabas) las palabras también cambian. Por otra parte, en la tarea de denominación serial rápida el estudiante posee buena velocidad de acceso a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo. En cuanto a la tarea de repetición de palabras y pseudopalabras, G. tiene dificultad para reconocer auditivamente los fonemas integrados en las palabras o en pseudopalabras y en la posibilidad de

transcodificarlos en su forma oral.

Comprensión oral

Comprensión de órdenes, G. presenta fallas en la memoria verbal a corto plazo y la memoria de trabajo, también puede deberse a fallas en el procesamiento semántico y sintáctico. Por otra parte, en lo referente a comprensión de historias se evidencia una deficiencia al recordar o abstraer significados.

Lectura

Lectura de palabras frecuentes, infrecuentes, pseudopalabras homófonas se evidencia precisión y velocidad en la decodificación de distintos tipos de palabras. En cuanto a la comprensión de órdenes presenta problemas de memoria o problemas con los aspectos sintácticos y semánticos del lenguaje o aún con la abstracción verbal. Además, en lo referente a la comprensión de textos G. tiene dificultades en hacer inferencias y abstracciones. Sin embargo, en decisión léxica presenta buena memoria visual para palabras escritas o almacén léxico.

#### Gramática

En la tarea inconcordancias gramaticales se observó fallas en la comprensión de estructuras gramaticales del lenguaje o problemas de atención. En la tarea construcción de enunciados Gregorio presenta deficiencias en el conocimiento de la estructura sintáctica del lenguaje.

#### Escritura

En dictado de palabras G. posee precisión y velocidad en la escritura. Dictado de un párrafo, poco conocimiento de reglas ortográficas y gramaticales. Sin embargo, el estudiante posee adecuada atención y memoria a corto plazo. En cuanto a narración escrita: existe organización de ideas, producción escrita sin una guía externa por lo que requiere además funciones de escritura.

#### Aritmética

En la tarea dictado de números G. presenta habilidades de conocimiento de los números y transcodificación (paso de un código verbal a un código arábigo). Por otra parte, en denominación escrita de números existen fallas en la adquisición de concepto de número. En la tarea de series numéricas, se evidencia una baja capacidad de secuenciación de números. Sin embargo, en la tarea comparación de números, existe conocimiento de los números y el valor posicional. En cuanto a las operaciones aritméticas orales, no ha adquirido los procedimientos para resolver operaciones aritméticas. Por otra parte, en las operaciones

aritméticas impresas existe conocimiento de los signos aritméticos de: suma, resta, multiplicación, división y la aplicación de dicho conocimiento a la resolución de operaciones en forma impresa.

#### Operaciones aritméticas dictadas

G. presenta problemas espaciales o para adquirir los algoritmos de las operaciones. En la tarea de problemas aritméticos se observa deficiencia en razonamiento numérico.

#### Percepción visual

En la tarea detección de letras y números espacialmente invertidos, existe una buena percepción de los rasgos espaciales de números y letras.

#### Memoria

MCP dígitos en orden directo, capacidad de MCP reducida. MTP dígitos en orden inverso, deficiencias atencionales, así como una capacidad de MT reducida. En cuanto a MCP oraciones, G. presenta deficiencias atencionales. Por otra parte, en MTP matrices visuales existe poca capacidad de mantener información visual espacial en la memoria. Finalmente, MLP recuerdo libre y MLP recuerdo con clave semántica, G. presenta Poca capacidad de mantener información visual espacial en la memoria. No hace uso de estrategias autogeneradas, pero cuando se le sugiere la agrupación semántica puede hacer uso de esta organización para mejorar el recuerdo.

**Tabla 4.** Resultados obtenidos de BANETA

Pruebas aplicadas	Puntuación
Atención	19
Procesamiento fonológico	75
Repetición	9
Comprensión oral	11
Lectura	69
Gramática	1
Escritura	104
Aritmética	61
Percepción	7
Memoria	32

**Nota.** Las pruebas en las que se obtuvo los resultados más críticos repetición, percepción y gramática.

Escala breve de inteligencia shibley-2.

G. presenta desconocimiento de palabras sinónimas. Por tanto, una calificación baja en el área de Vocabulario. De cuarenta palabras, únicamente respondió once ítems correctamente. Siendo la puntuación natural máxima 40 puntos. Por tanto, se utilizó la tabla de conversiones de puntuación natural a puntuación estándar para niños de 10 años de edad, obteniendo una puntuación de 82 de rango percentil 12.0, equivalente a una categoría interpretativa: por debajo del promedio.

En la prueba de bloque parte A, Gregorio obtuvo una puntuación de 1/10 y en la parte B de igual manera obtuvo una puntuación de 1/16. Obteniendo una puntuación natural total (A+B) de 2 puntos. Siendo la puntuación máxima de la prueba 26 puntos. De igual

manera se procedió a utilizar la tabla de conversiones de puntuación natural a puntuación estándar para niños de 10 años de edad. Una vez revisadas las puntuaciones se obtiene los siguientes resultados: puntuación natural 5, puntuación estándar 82, rango percentil 12.0. Siendo la categoría interpretativa: por debajo del promedio. Ver Figura 1

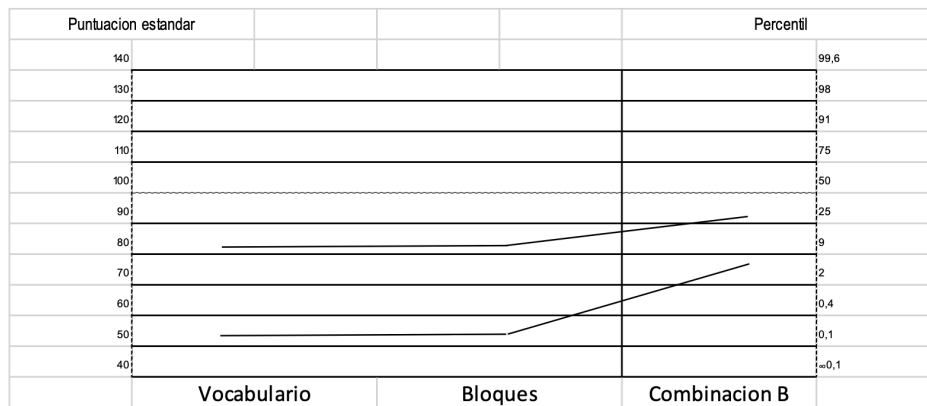
En cuanto a la combinación B (aplicada a G.) la puntuación natural fue 164, la puntuación estándar 91, el rango percentil 34.0 y la categoría interpretativa: promedio.

El test descrito a continuación presenta el 94% de confianza según los autores.

**Tabla 5.** Resultados obtenidos de la Escala Breve de Inteligencia Shipley - 2

	Vocabulario	Bloques	Combinación B
Puntuación natural	11	5	164
Puntuación estándar	82	82	91
Rango percentil	12.0	12.0	34.0
Categoría interpretativa	Por debajo del promedio	Por debajo del promedio	Promedio

**Figura 1.** Puntuación Estándar



**Nota.** Adaptada de Shipley – 2

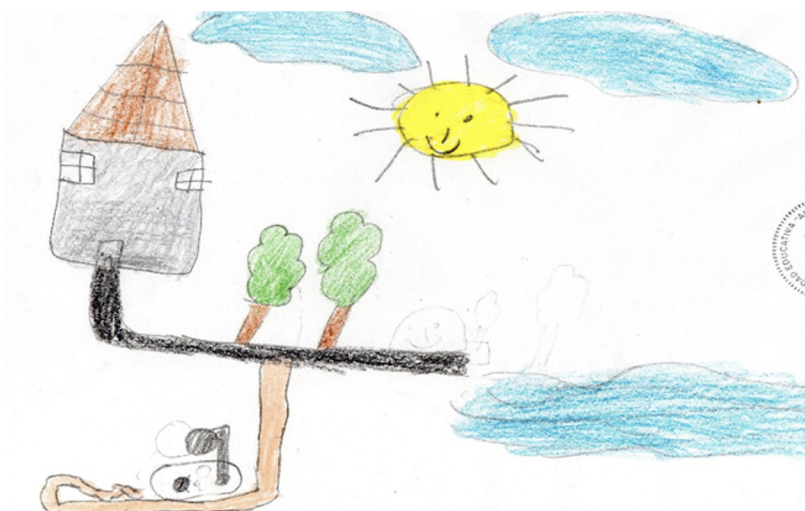
Test de la casa

Una vez aplicado el reactivo se concluye que el sujeto examinado: introversión, regresión, dependencia, defensa contra el ambiente familiar, falta de paciencia,

impulsividad, falta de objetividad y de organización, imaginación, originalidad, falta de contacto con el mundo, Inhibición, sujeto tímido y temeroso. A G. le cuesta mucho establecer relaciones

**Tabla 6.** Resultados del Test de la Casa

ESTRUCTURA DE PERSONALIDAD	PUNTUACIÓN
Psicótica	7
Border	6
Obsesiva	8
Histérica	10
Madurez	5

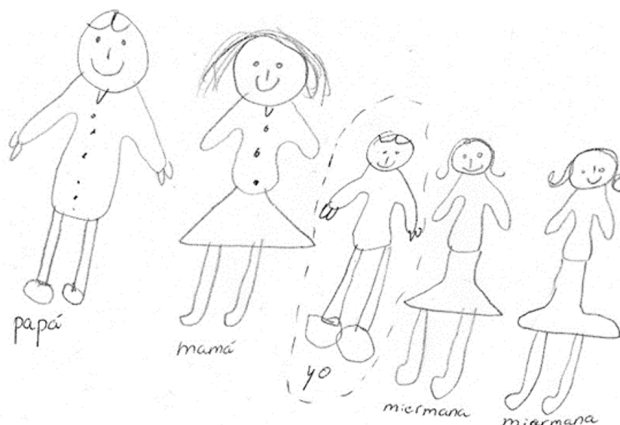


**Anexo 1:** Dibujo de la casa del sujeto G

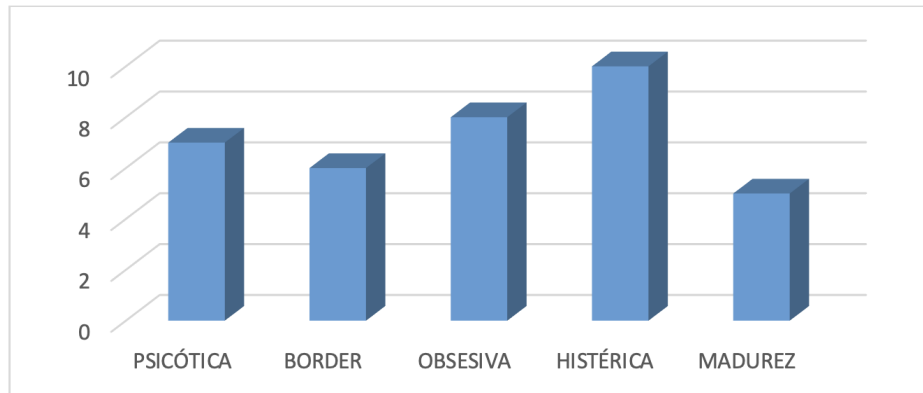
Test de la familia.

Según los rasgos del dibujo de la familia, la interpretación es: G. posee capacidad de adaptación, se identifica con el padre, tendencia a la timidez, inmadurez, déficits de aprendizaje, tendencia a cuidar

los detalles, inestabilidad afectiva, miedo al exterior, necesidad de tener amigos, temor a agresión física por parte de la madre, necesidad de estabilidad. G. tiene respeto al padre (por amor o también por miedo). Ver Figura 2.



**Anexo 2:** Dibujo de la familia del sujeto G

**Figura 2.** Dimensiones del test de la casa

## DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio de caso fue fundamentar los trastornos de aprendizaje que se presentan en un estudiante de 10 años y su incidencia en el rendimiento académico en base a los antecedentes educativos del estudiante objeto de estudio. Se analizó la influencia de las principales causas del bajo rendimiento académico del estudiante que para efecto del presente estudio de caso se lo denominó "G".

De acuerdo a los resultados observados, el sujeto presentó disminución en los procesos neuropsicológicos que afectan al aprendizaje y rendimiento académico. En relación al diagnóstico Ormanija, (2019) manifestó que un niño diagnosticado en edad temprana estará mejor preparado para el aprendizaje en la escuela. El docente podrá tomar una mayor atención de acuerdo a la realidad específica de cada individuo. Por su parte, (Panadero , 2019) considera que la dislexia tiene una prevalencia del 28,4 %, seguida del TDAH 26,5 % y la discalculia 12,9 %. Un 10 % padece disgrafía un 10,1 % disortografía, un 6,9 % trastorno específico de lenguaje un 2,2 % trastorno de aprendizaje no verbal y un 1,5% dispraxia.

Desde un enfoque neuropsicológico (Cruz, Amaya, y Mendoza, 2020) defienden que la estructura y funcionamiento cerebral permiten comprender los procesos de aprendizaje en los estudiantes e identificar las dificultades que estos presentan, y posteriormente realizar las adaptaciones curriculares pertinentes. Mientras que (Gaviria , et al., 2020) consideran que el rendimiento escolar se logra de una manera adecuada

cuando existe una interacción de diferentes factores que implican elementos socio culturales, económicos, biológicos, y del contexto familiar y escolar que influyen en el proceso de desarrollo y adquisición de aprendizajes. Por otro lado, las las gnosias y las praxias no llegan a ser factores diferenciales en el desempeño de individuos que presentan o no dificultades en la lectura y escritura. Por otro lado, el bajo rendimiento académico y problemas de aprendizaje en la escuela es de alta frecuencia. Siendo uno de cada diez estudiantes los que lo presentan y en el que se busca motivar a los profesionales en contextos educativos a realizar programas de identificación y evaluación del fenómeno. (Valencia, 2020; Erazo, 2014).

Para López, Barreto, Mendoza y Del Salto (2015) el modelo de familia influye significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Siendo las familias disfuncionales las que presentan mayor incidencia en la consecución de objetivos académicos en función al grado académico por el cual cursa el individuo. Se demostró en este estudio que los hogares disfuncionales generan adultos codependientes. Las expectativas de los padres tienen una relación determinante con la motivación por aprender por parte de los estudiantes y la percepción del apoyo que tienen por parte de sus progenitores. Por tanto, el comprometimiento parental en el proceso de enseñanza – aprendizaje es vital en el desempeño académico de niños y adolescentes. Rodríguez y Guzmán, (2019).

El bajo rendimiento académico o escolar tiene múltiples factores y causas, entre los que se encuentran los de

carácter individual, estado de salud, contexto familiar, situación socioeconómica y a otros asociados al contexto educativo. Ante tal afirmación se concluye las Necesidades Educativas Especiales no solamente pueden ser asociadas y no asociadas a la discapacidad. En este caso particular se consideran Necesidades Educativas Especiales transitorias, debido a que son situaciones que afectan temporalmente al desempeño académico. Enríquez, et al., (2013).

Por su parte Cabanillas, Torres, y Sirlopú (2016) consideró que la violencia intrafamiliar influye en el rendimiento académico del adolescente. Debido a que el adolescente fijarse propósitos significativos para la vida. Este aspecto dificulta enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida familiar, escuela y comunidad. Las investigaciones analizadas, brindan un soporte al presente estudio de caso. Debido a que corroboran tanto aspectos emocionales, cognitivos, neuropsicológicos, intelectuales y familiares que responden a las técnicas e instrumentos aplicados para detectar, intervenir y dar seguimiento al correcto proceso de enseñanza del sujeto evaluado.

## CONCLUSIONES

El estudio en su conjunto aporta importantes conclusiones. La primera conclusión en función a la primera variable fue que los trastornos de aprendizaje responden a disfunciones neuropsicológicas, por tanto, el diagnóstico del mismo requiere de una frecuencia y un número de signos y síntomas basados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM 5.

Con la aplicación de la Batería Neuropsicológica para Evaluación de Trastornos de Aprendizaje, se evidenció dificultad en la adquisición del proceso de lecto escritura, la misma que puede estar asociada a falta de estímulo para la adquisición de dichas habilidades, como también a una pedagogía poco adecuada en los años anteriores de escolaridad. Los maestros de niveles pre escolares son quienes preparan al niño para la implantación de la lectura y escritura, partiendo desde el diseño de trazos.

La dificultad auditiva para reconocer fonemas detectada mediante BANETA fue corroborada mediante

un informe audio métrico clínico computarizado, del que se obtuvo las conclusiones del especialista. En el oído derecho hipoacusia conductiva leve, en el oído izquierdo audición normal con dos frecuencias leves. El estudiante desconoce de estructura gramatical, lo que se evidencia en tareas y pruebas aplicadas por la docente de grado. Aspecto que se corroboró con la aplicación de BANETA. En cuanto a la segunda variable, el bajo rendimiento o desempeño académico, se concluye que está estrechamente relacionada con Dificultades Específicas de Aprendizaje y no con Trastornos de Aprendizaje.

La tercera, analizar las áreas debilitadas presentadas en el proceso de intervención psicopedagógica mediante la utilización de técnicas e instrumentos de exploración psicopedagógica. Se concluye: que el sujeto examinado presenta dificultades en cuanto a percepción y atención, las mismas que generaron dificultades en el área de lecto escritura en tareas como: repetición, comprensión oral y dificultad con las reglas gramaticales propias del grado académico y edad cronológica.

En lo que respecta a coeficiente intelectual general, el sujeto examinado presenta un nivel de desempeño por debajo del promedio. En lo que respecta a memoria a largo plazo, y deficiencias en habilidades de: razonamiento, rotación mental, atención, capacidad espacial, motivación o concentración. En síntesis, baja capacidad cognitiva Shipley y Gruber (2014) Véase tabla 5.

Con la aplicación de la Escala Breve de inteligencia Shipley – 2 se pudo evidenciar un escaso conocimiento de palabras sinónimas, indicador que permite corroborar las áreas debilitadas de lecto escritura. Lo que impide al estudiante tener el mismo ritmo de trabajo que presentan los compañeros de aula. En cuanto a las pruebas proyectivas se determinan dificultades relacionales y de aprendizaje por parte del sujeto examinado.

En la institución educativa no se practican políticas y prácticas inclusivas, según lo manifestado por la madre de familia durante una entrevista desarrollada como parte del proceso de seguimiento al caso. La madre de



G. manifestó que el niño se siente excluido tanto por la maestra como por parte de los compañeros de aula. Mediante el estudio de caso realizado se concluye que se debe desarrollar más compromiso por parte de: la docente, el padre de familia, el estudiante y las autoridades educativas para que el estudiante reciba una verdadera inclusión educativa y no una integración, que de cierta forma es una modalidad de exclusión frente a la condición limitante del estudiante.

Por otra parte, el estudio de caso permitió conocer a profundidad la situación familiar y educativa del estudiante. Por tanto, los casos de trastornos de aprendizaje como los de dificultades específicas del estudiante, responden a un contexto: social, familiar, económico y educativo. Es decir, no es suficiente con abordar el caso únicamente desde las áreas debilitadas a nivel de aprendizaje, sino también conocer e interpretar el contexto en el que se desarrolla el estudiante.

Como conclusión final, se puede señalar que existen dificultades específicas de aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales transitorias en función a los resultados obtenidos de las técnicas proyectivas de exploración psicológica. Por otra parte, existe una alta probabilidad de presencia de trastornos de aprendizaje en el sujeto evaluado. Sin embargo, no se puede hacer tal aseveración por la naturaleza de un diagnóstico sea este presuntivo o definitivo. En especial por la edad cronológica del niño objeto de estudio. Según el (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018) los trastornos no son considerados bajo la clasificación de discapacidad. Por tanto, se dificulta un diagnóstico basado en trastornos. Lo que impide la aplicación de prácticas y políticas inclusivas en el Ecuador, lo que promueve consciente o inconscientemente un modelo de integración y no de inclusión educativa.

La limitación principal del presente estudio de caso fue la no estandarización de los instrumentos aplicados a la población ecuatoriana. Por tanto, se determinó que los procesos de intervención psicopedagógica en el país pueden presentar sesgos sustanciales al ser valorados mediante estandarizaciones para población mexicana. Por otra parte, al no poseer una clasificación específica para trastornos, no se facilitan procesos de educación

inclusiva. Debido a que en estos casos particulares se etiqueta de todo a los estudiantes, imposibilitando una verdadera intervención ya sea sobre trastornos de aprendizaje o dificultades específicas de aprendizaje.

## Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., y Axpe, M. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XX1*.
- Agudelo, O., Martín, G., Rojas, A., Torrijos, O., y Correa, R. (2018). Integración sensorial y trastornos de aprendizaje del código lectoescrito. *Revista Educación y Desarrollo Social*.
- Aguiar, G., Fernández, D., y Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*.
- Álvarez, C., y San Fabian, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de antropología*.
- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., y Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar. Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Arias, D., y Cangalaya, L. (2021). *Investigar y escribir con APA 7*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Artigas, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista Neurológica*, S10.
- Balbi, A., y Dansilio, S. (2010). Dificultades de aprendizaje del cálculo: contribuciones al diagnóstico psicopedagógico. *Ciencias Psicológicas*.
- Bonilla, J., Bonilla, G., González, A., y Castaño, L. (2019). Desarrollo adaptativo y funcionamiento ejecutivo en niños con diagnóstico de trastorno disocial y trastorno de déficit de atención/hiperactividad tipo hiperactivo-impulsivo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*.
- Cabanillas, C., Torres, O., y Sirlopú, N. (2016). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico en adolescentes. *ACC Cietna*.
- Camacho, S. (2011). El fracaso escolar. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 2.
- Castejón, J. L., y Navas, L. (2013). Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria. *Club Universitario*.

- Castel, R. (2004). La exclusión : bordeando sus fronteras : definiciones y matices. *Gedisa*.
- Castellanos, M., y Guataquira, C. (2020). Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes. *Universidad Cooperativa de Colombia*.
- Castro, C. (2017). *Repositorio Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Escuela de Posgrado*. Obtenido de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3084/FLMcaocca.pdf?sequence=1&i>
- Castro, F., Vega, J., y Bolívar, O. (2021). Influencia de la comunicación oral de los docentes en la atención de niños con Trastorno Específico de Aprendizaje. *Revista Educare*.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- Cruz, M., Amaya, D., y Mendoza, A. (2020). Neurociencia cognitiva y trastornos de aprendizaje. *Atlante*.
- Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*.
- De los Reyes, C., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A., & Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 40-41.
- Enríquez, C., Segura, A., y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*.
- Erazo, O. (2014). Bajo rendimiento y problemas de aprendizaje: concepto, clasificación e intervención. *Conciencia*.
- Escudero, J., y Botia, B. (2008). Respuestas organizativas y pe-dagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.
- Estévez, A., García, G., y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, 1990.
- Etchepareborda, M. (1999). Abordaje neurocognitivo y farmacológico de los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Neurológica*, S82-S83.
- First, M. (2015). *DSM-5 Manual de Diagnóstico Diferencial*. Madrid: Editorial Médica Paramericana.
- Flores, J., y Solis, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 53.
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 193.
- Gaitan, A., y Rey, C. (2013). Diferencias en funciones ejecutivas en escolares normales, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del cálculo y condición comórbida. *Avances en Psicología Latinoamericana*.
- Gaviria, N., Salazar, A. M., Deossa, M., y Rincón, D. (2020). Características neuro-psicopedagógicas de las dificultades de aprendizaje escolar: un estudio de caso1. *Poesis*.
- Hernández, F., y Tort, A. (2009). cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de educación*, 3.
- Jórdar, M. (2004). Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Revista de Neurología*, 179.
- Latorre, C., Liesa, M., & Vásquez, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Pontificia Universidad Javeriana*.
- López, I., y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Médica Las Condes*.
- López, M. D. (2013). *Test de la casa*. México D.F.: Manual Moderno.
- López, P., Barreto, A., Mendoza, E., y Del Salto, M. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*.
- Loza, C. (2016). ANÁLISIS DE LOS PLANOS DEL TEST DE LA FAMILIA DE CORMAN PARA EVIDENCIAR AGRESIVIDAD EN UN NIÑO DE 10 AÑOS. *Universidad Técnica de Machala*.
- Macías, N., Morales, F., Peña, J., y Escalona, M. (2015). *Problemas escolares*. México Distrito Federal: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Megias, M., Esteban, L., Roldán, D., Estevez, Á., Sánchez, M., y Ramos, J. (2015). Evaluación neuropsicológica de procesos cognitivos en niños de siete años de edad nacidos pretérmino. *Anales de psicología*.
- Mejía, C., y Varela, V. (2015). Comorbilidad de

- los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH. *Psicología desde el Caribe*.
- Michelangeli, M. (1996). Las causas del fracaso escolar en Venezuela. *SIC*, 126.
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2018). *Calificación de Discapacidad Manual*. Quito.
- Morales, F., Peña, J., Escalona, M., y Macias, N. (2015). *Problemas escolares*. México Distrito Federal: Manual Moderno.
- Munar, E., Sánchez, A., y Roselló, J. (1999). *Atención y Percepción*. Alianza Editorial.
- Omarji, S. (2019). Trastornos de aprendizaje en la educación primaria. *Educación*.
- Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad internacional*.
- Ponce, J. (2017). Atención temprana en niños con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Propósitos y Representaciones*.
- Portela, A., Carbonell, M., Hechavarria, M., & Jacas, C. (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: algunas consideraciones sobre su etiopatogenia y tratamiento. *Medisan*.
- Preilowsky, B., y Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (dislexia de desarrollo). *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 100.
- Ramírez, L., Arenas, A., y Henao, G. (2005). Caracterización de la memoria visual, semántica y auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 95.
- Ritacco, M., y Amores, F. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios. *Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*.
- Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*.
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? *REICE*.
- Sánchez, M., Martínez, E., Moriana, J., Luque, B., y Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa*.
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López, A., & Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del Aprendizaje. *Pedriatría integral*, 691-692.
- Shipley, W., & Gruber, C. (2014). *Escala Breve de Inteligencia*. México DF: El Manual Moderno.
- Talero, C., Espinosa, A., y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurol Colombia*, 281.
- Teheran, M. (2019). Familia y trastorno del desarrollo un desafío de emociones y aprendizajes. *Revista Psicogente*.
- Valarezo, D., y Vieiro, P. (2021). Modelos mentales en alumnado con TDAH: competencias lectora y matemática. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Valdizán, J. (2008). Funciones cognitivas y redes neuronales del cerebro social. *Revista de Neurología*, S66.
- Valencia, J., García, D., Londoño, J., y Barrera, M. (2020). Habilidades gnósico-práxicas relacionadas con dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura en individuos de 9 a 12 años. *CES Psicología*.
- Valencia, J., García, D., Londoño, J., y Barrera, M. (2020). Habilidades gnósico-práxicas relacionadas con dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura en individuos de 9 a 12 años. *Revista CES Psicología*.
- Villanueva, N., Mendoza, G., y Carmona, L. (2020). Enfoques de aprendizaje en la materia de Español en niños con Trastornos Específicos de aprendizaje. *Revista Universitaria del Caribe*.
- Yáñez, G., y Prieto, D. (2013). *Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos del Aprendizaje (BANETA)*. México: El Manual Moderno, S.A. de C.V.

## NIVELACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL. UNA HABILIDAD INTEGRADORA

Joselin Ailen Sandoval Carcamo<sup>1</sup>, Nicole Stephany Arias Roa<sup>2</sup>, Paola Andrea Ahumada Contreras<sup>3</sup>

(Recibido en octubre 2021, aceptado en noviembre 2021)

<sup>1</sup>Magíster en gestión, liderazgo y política educativa. Coordinadora Lenguaje IP-CFT Universidad Santo Tomás, Chile. Avenida Prat 879, Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9022-0730>. <sup>2</sup>Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial. Docente Área de Lenguaje IP-CFT Santo Tomás, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-3643-9555>.

<sup>3</sup>Doctoranda en políticas y gestión en educación superior, magíster en educación mención administración educacional, magíster en educación mención en pedagogía en educación superior. Universidad Santo Tomás, sede Iquique, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9529-3963>

[jsandoval15@santotomas.cl](mailto:jsandoval15@santotomas.cl); [narias4@santotomas.cl](mailto:narias4@santotomas.cl); [paolaahumada@santotomas.cl](mailto:paolaahumada@santotomas.cl)

---

**Resumen:** Las Competencias comunicativas conciben la capacidad que posee un ser humano para prosperar en una sociedad. En la formación técnico-universitaria resulta ser una característica esencial vinculada a la comunicación verbal y no verbal, pues lo que un individuo quiera transmitir va a depender de las estrategias comunicativas apropiadas según el ámbito en que se desenvuelva; un estudiante adquiere habilidades comunicativas cuando se relaciona directamente a la comprensión lectora, producción textual y comunicación oral en su formación profesional. El objetivo de este estudio fue mejorar las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios de formación técnico-profesional mediante un taller de nivelación de competencias comunicativas durante los meses marzo-julio del año 2021. Se emplea un estudio de enfoque cuantitativo de diseño descriptivo transversal. La muestra se compone de 1226 estudiantes de primer año de formación técnico-profesional. Se aplicó un cuestionario diagnóstico de entrada. Se ejecutaron tres evaluaciones referentes a comprensión lectora, producción de textos y comunicación oral. Los resultados mostraron una alta mejoría en el nivel de competencias comunicativas en la finalización del taller. Se concluye que el taller de nivelación de competencias comunicativas es un factor sociocultural significativo e imprescindible en la vida académica de los estudiantes universitarios como parte de su formación profesional.

**Palabras Clave:** Competencias comunicativa, estudiantes universitarios, comprensión lectora, producción textual, comunicación oral.

---

## LEVELING OF COMMUNICATIVE COMPETENCES IN TECHNICAL-PROFESSIONAL TRAINING STUDENTS. AN INTEGRATIVE SKILL

**Abstract:** Communication skills conceive the ability of a human being to prosper in a society. In the technical-university training it turns out to be an essential characteristic linked to verbal and non-verbal communication, since what an individual wants to transmit will depend on the appropriate communication strategies according to the field in which it operates; a student acquires communication skills when it is directly related to reading comprehension, textual production and oral communication in their professional training. The objective of this study was to improve communication skills in technical-professional university students through a workshop on leveling communication skills during the months of March-July of the year 2021. A study with a quantitative approach of cross-sectional descriptive design is used. The sample is made up of 1226 first-year technical-professional training students. An input diagnostic questionnaire was applied. Three evaluations referring to reading comprehension, text production and oral communication were carried out. The results showed a high improvement in the level of communicative competences at the end of the workshop. It is concluded that the communicative skills leveling workshop is a significant and essential sociocultural factor in the academic life of university students as part of their professional training.

**Keyword:** Communicative skills, university students, reading comprehension, text production, oral communication.

---

## INTRODUCCIÓN

El dominio de la lectura y la escritura es un factor determinante en la calidad de los procesos de formación, hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, así como las diferencias que se observan en su desempeño, tienen su raíz en un escaso dominio de la palabra hablada y escrita.

Según Jones, Torne y Street (1999), en el contexto de la lengua inglesa “Con la expansión de la educación superior en una cantidad de países (el Reino Unido, Estados Unidos de América, Sudáfrica), la atención se ha centrado cada vez más en los ‘problemas’ que los estudiantes enfrentan al encontrarse con los requerimientos de escritura de la academia” (Jones et al., 1999, p. XV).

La importancia que tiene el lenguaje en la formación universitaria se puede sintetizar en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje. Comunicar en forma verbal y no verbal para expresar aspectos del quehacer social, académico y profesional requiere de estrategias comunicativas relacionadas a la comprensión lectora, producción de textos y comunicación oral según las exigencias culturales de un individuo.

Uno de los grandes problemas que se ha notado en los estudiantes de primer año que tienen bajos resultados en los diagnósticos que miden su nivel de lectura y escritura básica. Por esta razón, la lectura y la escritura en la universidad forman parte de lo que se denomina alfabetización académica. La autora Paula Carlino lo trabaja en su libro “Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica:

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas,

así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Existe coincidencia entre diversos autores en reconocer que, si bien la lectura y la escritura son dos procesos distintos, a menudo en el ámbito educativo aparecen entrelazados; por ejemplo, al realizar un resumen o apuntes de lectura, contestar preguntas sobre un texto escrito, ante la revisión de una producción escrita, entre otros (Carlino, 2005).

Al respecto, una de las características de competencias del perfil de un estudiante universitario egresado en el centro de formación técnica e instituto profesional en Chile, se refiere a la capacidad de éste en comunicación oral y escrita, directamente vinculada al conjunto de componentes que deben desarrollar la vertiente de comunicación y aprendizaje, como parte de los estudios curriculares generales. Estas últimas características llevan a abordar el tema de la competencia comunicativa, considerada como un conocimiento que posibilita la comprensión y producción de textos (Aguiar, 1980). Esta competencia se torna imprescindible, lo que lleva a afirmar que: Los paradigmas pedagógicos más efectivos en la formación de las nuevas generaciones son los que se conciben en y desde la comunicación, pues la formación de seres humanos integrales no es posible fuera de la comunicación en el universo dialógico de idioma. La competencia comunicativa se configura a través del desarrollo de otras competencias, como la lingüística, paralingüística, pragmática, textual y literaria.

Durante la formación universitaria se considera las habilidades comunicativas una herramienta primordial en el aprendizaje, pues compone una acción permanente durante todo el recorrido académico y profesional. De esta manera se ha diseñado el taller de nivelación en competencias comunicativas (FGL-165), dictado para estudiantes de primer año creado

para todas las carreras. Con las consideraciones anteriores, el objetivo de este estudio es mejorar el nivel de competencias comunicativas en estudiantes universitarios de formación técnico profesional, en función de la comprensión lectora, producción de textos y comunicación oral.

### **MÉTODO**

Esta investigación corresponde a un estudio cuantitativo y diseño descriptivo transversal, porque consiste en describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un determinado momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

### **Participantes**

La muestra está formada por 1226 estudiantes de la Universidad Santo Tomás, sede Iquique y Concepción. Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia considerando los siguientes criterios: (1) estudiantes matriculados en dicha universidad; (2) estudiantes de formación Técnico-Profesional cursando primer año en modalidad diurno y vespertino y (3) estudiantes matriculados en el taller FGL- 165.

### **Procedimiento de recolección de datos**

Los datos fueron recopilados a través de un taller (FGL-165) durante el primer semestre (marzo-julio) del año 2021, desarrollado en tres etapas. La primera, consiste en la aplicación de un diagnóstico de entrada a la asignatura para conocer el nivel de comprensión lectora de cada estudiante; esta instancia permite eximir a un/a estudiante del taller si obtiene una calificación mayor o igual a 6.0. La segunda, emplea tres unidades de aprendizaje correspondiente a (1) comprensión lectora, (2) producción de textos y (3) comunicación oral. Por último, la tercera etapa corresponde a un examen final de la asignatura si corresponde según calificación final. Cada etapa fue empleada por un docente experto en el área de Lenguaje en función del cumplimiento de aprendizajes esperados de la asignatura. Se realizaron clases sincrónicas online una vez por semana de 90 minutos cada bloque a través de la plataforma Microsoft Teams.

### **Descripción de los instrumentos evaluativos.**

**El diagnóstico de comprensión lectora:** es

una prueba estandarizada que mide la comprensión lectora en tres niveles: inferencial, literal y crítica. Para ello, a través de una plataforma Moodle se construyeron textos adecuados para cada área profesional del estudiante. A partir de cada texto, se formula una serie de interrogantes de diez preguntas. Posteriormente, el estudiante puede ser eximido si obtiene una calificación igual o mayor a 6.0 de evaluación.

Luego, la asignatura se divide en unidades: comprensión de lectura, producción de textos y comunicación oral.

En la primera unidad comprensión de lectura, se realiza una prueba con los contenidos vistos en clases por un/a docente a cargo de la asignatura, donde se consigna los tres momentos de la lectura en los niveles: inferencial, literal y crítico, en diferentes textos y fragmentos y según área profesional del estudiante; la comprensión lectora se mide a través de una prueba escrita desarrollada en la plataforma Moodle y corresponde a resolver preguntas tales como: El fragmento anterior se refiere fundamentalmente a: ¿Cuál es la idea principal del fragmento anterior?, ¿Cuál es el mejor título para el texto leído?; vocabulario contextual.

En el caso de la segunda unidad producción de textos, la evaluación está conformada por la creación de un informe respecto a un tema del área propuesto por los estudiantes, los ítems son: Tesis-objetivo general-objetivos específicos-marco teórico-conclusiones y bibliografía. La medición de la producción textual se realiza a través de una rúbrica con nueve indicadores: ortografía, redacción, orden secuencial, objetivos, planificación, progresión temática, utilización de conectores, orden y claridad. Toda la rúbrica está subdividida por cuatro niveles: Excelente (4 puntos), Bueno (3 puntos), Suficiente (2 puntos), Deficiente (1 punto).

Respecto a la tercera unidad comunicación oral, se trabajan los contenidos de comunicación kinésica y paralingüística, donde el estudiantado debe realizar una presentación (video grabado) de mínimo cinco minutos y máximo quince sobre el mismo informe realizado anteriormente en la segunda unidad. Una de las técnicas que nos ayuda en la evaluación cualitativa es la observación (Romo, 2017).

Está técnica es completamente válida por cuanto presenta la objetividad del experto al momento de evaluar y pone en marcha todo el cúmulo de sus conocimientos sobre la temática. Para medir la unidad, se considera una rubrica con 7 indicadores: Presentación e introducción, dominio del tema, contenido, ayudas didácticas e infraestructura necesaria, postura del cuerpo y contacto visual subdivida en cinco niveles: Excelente (5 puntos), Satisfactorio (4 puntos), Puede mejorar (3 puntos), insuficiente (2 puntos) y deficiente (1 punto).

En cuanto al examen, solo se rinde considerando la asistencia sobre el 75% semestral de cada estudiante, con calificación mayor o igual a 3.5 y menor al 5.5 del promedio final del taller. El examen corresponde a la realización de un instrumento de evaluación que mide las habilidades adquiridas en las tres unidades de la asignatura (1) comprender las relaciones semánticas que existen entre las palabras, las frases y las

oraciones de un texto y para (2) identificar la idea principal o el tema de este. Para ello, el instrumento está conformado por 60 ítems de selección única, en los cuales el estudiantado debe elegir una respuesta correcta de entre cuatro opciones, los/as estudiantes cuentan con una hora y treinta minutos. Los 60 ítems se subdividen en grupos de 10, cada uno de los cuales se debe contestar con base en la lectura de seis textos. Asimismo, los ítems fueron elaborados para medir cuatro posibles niveles textuales: palabras, enunciados, párrafos y texto.

### **Análisis de recolección de datos.**

El proceso para el análisis de la información implicó el desglose descriptivo de características que se muestran en la tabla 1 y el diseño de una matriz para la recolección de datos (tabla 2). Estos datos fueron analizados y revisados por un grupo de profesionales en el área para asegurar su validación y constructo.

**Tabla 1.** Descripción de aspectos de la matriz de resultados.

	<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
1	Zona geográfica	Corresponde a la localidad según la ciudad y sede institucional a la que pertenece.
2	Ciudad/Sede (IP-CFT)	Ciudad a la que pertenece cada establecimiento educacional según Sede de formación: Instituto Profesional (IP) y Centro de Formación Técnica (CFT).
3	Participantes IP-CFT	Estudiantes que participa taller según ciudad y sede en modalidad diurno y vespertino
4	Eximidos por diagnóstico	Estudiante que rinde diagnóstico de entrada al taller de nivelación de competencias comunicativas y se eximen con calificación mayor o igual 6,0 de aprobación
5	No rinde examen (eximido por calificación final)	Estudiantes que tiene un promedio final mayor o igual a 5,5
6	Rinde examen	Estudiantes que debe rendir examen dado a su promedio final inferior a 5,5
7	Reprueba examen	Estudiantes que reprueba el examen final de la asignatura.
8	Sin derecho a examen	Estudiantes que no tiene derecho a rendir examen por factor inasistencia al taller (menos del 75%) e incumplimiento de calificación mínima para rendir examen que corresponde a un promedio final mayor o igual a 3,5.
9	Aprueba	Estudiantes que aprueba la asignatura
10	No aprueba	Estudiantes que reprueba a la asignatura

**Tabla 2.** Matriz de análisis del rendimiento estudiantil en el taller FGL-165.

Sede	Participantes IP/CFT Diurno/ vespertino	Eximido por diagnóstico	No rinde examen (eximido por calificación final)	Rinde examen	Reprueba examen	Sin derecho a examen	Aprueba	No aprueba
Iquique	499	3	400	13	0	86	413	86
Concepción	727	10	528	66	36	133	558	169
Total	1.226	13	828	79	36	219	971	255

**Nota:** IP= Instituto Profesional, CFT= Centro de Formación Técnica.

### Tratamiento ético de la información

En cuanto al manejo ético de la recolección de los datos y del manejo de la información se realizó previa autorización de las dos ciudades participantes del país Iquique y Concepción, bajo este consentimiento y los parámetros éticos que exige el manejo de la información se procedió a la recolección de los mismos con transparencia a fin de comunicar los resultados y la utilización adecuada de la información generada.

### RESULTADOS

Los resultados se exponen considerando el análisis del rendimiento estudiantil en el taller FGL-165 según 4 aspectos centrales: (1) Diagnóstico de entrada que posibilita la eximición; (2) análisis del rendimiento del taller que considera si rinde o no examen; (3) estudiantes sin derecho a examen en acuerdo a factor de asistencia a clases y nota mínima aprobatoria y (4) aprueba y no aprueba el taller.

#### Diagnóstico de entrada que posibilita la eximición del taller.

De los 1226 estudiantes que participan del diagnóstico, se puede observar que solo 13 rinde diagnóstico se eximen del taller de nivelación de competencias comunicativa; específicamente 499 corresponde a la sede Iquique y 3 de ellos se exime; en la sede Concepción 727 participantes rinde diagnóstico y 10 se exime. El panorama general da cuenta que solo el 1 % de los estudiantes que rinde diagnóstico se exime del taller.

#### Análisis del rendimiento del taller que considera si rinde o no examen por calificación final.

Del trabajo realizado en el taller FGL-165, se considera

3 evaluaciones que corresponde a (1) trabajos de comprensión lectora, (2) producción textual y (3) comprensión oral. En función a esto, del total de 1226 estudiantes que participa del taller, 79 debe rendir examen según su calificación final. 13 corresponde a la sede Iquique y 66 a sede Concepción. Respecto a quienes logra eximir la asignatura, 828 estudiantes no debe rendir examen. Según este escenario, el 6 % de los estudiantes debe rendir examen, mientras que un 67 % se exime de la asignatura por su calificación final mayor o igual a 5,5.

#### Estudiantes sin derecho a examen en acuerdo a factor asistencia a clases y nota mínima aprobatoria.

Respecto a los 219 estudiantes que no tiene derecho a rendir examen por incumplimiento mínimo de calificación final del taller conforme sea mayor o igual a 3,5, o bajo el 75 % de asistencia a clases; 86 corresponde a la sede Iquique y 133 a Concepción. Por consiguiente, el 18 % de la población total no califica con tributo a rendir examen.

#### Aprueba y no aprueba el taller.

Respecto a la población analizada que aprueba y no aprueba el taller FGL-165, de los 1126 estudiantes que participa, 971 aprueba la asignatura; 413 son de sede Iquique y 558 de Concepción. Por otro lado, 225 estudiantes no aprueban la asignatura; 86 corresponde a sede Iquique y 169 a sede Concepción.

Un resultado adicional según el análisis de la matriz de datos recuperados considera a 1213 estudiantes que NO se exime de la asignatura FGL-165 con el diagnóstico de entrada al programa, es decir el 99 % NO cumple con el requisito mínimo en competencias



comunicativas; mientras que, al finalizar el curso se observa a 828 estudiantes (67 %) que logró aprobar el

taller sin necesidad de rendir examen otorgado por su calificación final (ver tabla 3).

**Tabla 3.** NO Eximidos por diagnóstico v/s eximidos por calificación final

Sede	Participantes IP/CFT Diurno/vespertino	NO Eximido por diagnóstico	No rinde examen (eximido por calificación final)
Iquique	499	496	400
Concepción	727	714	528
Total	1226	1210	928
Porcentaje	100%	99%	75%

En el mismo escenario, solo 79 (6%) participantes de la población total debe rendir examen luego de participar de la asignatura impartida en un semestre, asimismo,

36 (3 %) estudiantes reprueba el examen final (ver tabla 4).

**Tabla 4.** Estudiantes que rinde examen final y lo reprueba.

Sede	Participantes IP/CFT Diurno/vespertino	Rinde examen	Reprueba examen
Iquique	499	13	0
Concepción	727	66	36
Total	1226	79	36
Porcentaje	100%	6%	3%

Considerando todos los datos analizados, el resultado final de la asignatura impartida para nivelar las competencias comunicativas de los estudiantes, el 79% aprueba la asignatura; específicamente el 4% aprueba después de rendir examen, y 3% reprueba, por otro lado, un 18% no aprueba por efecto del no derecho a examen.

## DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo de esta investigación referente a mejorar el nivel de competencias comunicativas en estudiantes universitarios de formación técnico-profesional, en función de la comprensión lectora, producción de textos y comunicación oral, los resultados obtenidos pueden afirmar que más del 70 % de los estudiantes logra aprobar la asignatura sin tener que rendir examen. A pesar de tener un índice bajo en la prueba diagnóstica, los estudiantes logran desarrollar las tres unidades y terminar con éxito el ramo. Cabe mencionar la figura presente del docente en toda instancia de aprendizaje en el taller FGL-165.

Aun cuando esa representación no es del todo cierta

porque los resultados de numerosas investigaciones reportan un aumento en las carencias relativas a las habilidades lectoras y escritoras de un gran número de estudiantes universitarios, puede tener una doble repercusión: por una parte puede resultar beneficiosa para asumir con optimismo las exigencias del aprendizaje de las competencias lingüísticas; y por la otra, puede ser negativa en el sentido de que sus percepciones están por encima de sus capacidades, entonces, no hay verdadera consciencia de las limitaciones que requieren mayor atención y tratamiento (Molina-Gutiérrez et al., 2018).

Esto nos demuestra que un gran porcentaje de nuestros estudiantes no ingresa a la educación superior con las habilidades en el área lenguaje en que deberían y es ahí cuando se produce grandes vacíos teóricos que impiden poder generar un mayor conocimiento. En concordancia con lo anterior, este trabajo se justifica por cuanto permite incrementar y mejorar los procesos de lectura y de escritura en los estudiantes universitarios, centrados en competencias comunicativas, dado que el lenguaje es la base cognitiva, comprensiva, analítica y

crítica que articula las demás áreas del currículo y **los aprendizajes necesarios para un actuar competente** en el transcurrir académico y social (Erazo Ruiz, Adriana del Carmen, 2019).

La formación de la lectura, escritura y comunicación oral de estudiantes universitarios comprende, entre otras, el desarrollo de competencias lingüísticas, que han sido descuidadas para darle mayor interés a las asignaturas de especialidad de la carrera, dejando de lado el área transversal como lo es el taller de competencias comunicativas. “Una de las competencias blandas es la competencia literaria, que engloba las habilidades de comprensión y producción de textos. Bajo esta premisa se realizó una investigación descriptiva, con el propósito de identificar el panorama de la educación literaria en la Universidad Nacional del Altiplano, considerando como dimensiones de análisis: identificación de asignaturas que abordan la educación literaria, modelo asumido en el uso de la literatura, estrategias de enseñanza aprendizaje y nivel de comprensión y producción de textos de los estudiantes. Para recoger datos se utilizaron 3 técnicas: análisis documental, encuesta y examen.

Los resultados muestran que el 77 % de las Escuelas Profesionales tienen asignaturas que desarrollan la competencia literaria, abordada desde dos modelos: modelo textual y modelo basado en el conocimiento del texto; las estrategias más usadas son: escritura creativa, dramatización, comentario de textos y elaboración de ensayos; el nivel de comprensión y producción de textos es medio. Se concluye que la educación literaria es parte del currículo universitario, implícita o explícitamente, promoviendo el desarrollo de varias competencias blandas” (Gómez-Arteta, 2021).

## CONCLUSIÓN

De acuerdo con los resultados y discusión se puede extraer las siguientes conclusiones principales:

1. El taller de Nivelación de Competencias Comunicativas es un factor sociocultural significativo e imprescindible en la vida académica de los estudiantes universitarios como parte de su formación profesional.
2. La educación literaria es necesaria, promueve el desarrollo personal e interpersonal de un

individuo.

3. La figura docente permanente es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas.

## REFERENCIAS

- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 18. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85328617012.pdf>
- Álvarez, M. y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327005.pdf>
- Arnoux, Elvira; Di Stéfano, Mariana; Pereira, Cecilia (2002) “La lectura y la escritura en la universidad”, Buenos Aires, EUDEBA
- Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En *s/a, Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. <https://www.academica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1) 16-27. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQyDB-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de Educación* 336. <https://www.academica.org/paula.carlino/130.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). <http://www.scielo.org.mx/pdf/>

- rmie/v18n57/v18n57a3.pdf
- Diment, E. y Carlino, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de la universidad. Un estudio piloto. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/90.pdf>
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein* 2, 217-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354614>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Gallegos, L. (2019). La escritura de un texto académico en la formación de maestros: retos, dificultades y logros. *Educando para educar*, 19(36). <http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/78>
- Gómez, M., López, H. y Arana, I. (2017). La formación de la competencia de investigación: una mirada desde las estudiantes de la licenciatura de educación preescolar. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. <https://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J113.docx.pdf>
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Estados Unidos: Bedford/St. Martin's.
- Guzmán, F. y García, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve*, 21(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631006.pdf>
- Jones, C., Turne, J., & Street, B. (1999). *Students writing in the University*. Cultural and epistemological issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Morales, O. (2002). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, V (16), 6-37.
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. (U. N. Zamora, Ed.) *Memorialia*, 1-14.
- Navia, W., & Postigo, X. (2009). *La palabra viva: lectura, escritura y expresión oral*. La Paz: Instituto de Estudio Bolivianos.
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Trabajo realizado por el autor en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, conformado por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
- Reyes, S. y Rodríguez, C. (2017). Alfabetización académica y redacción de textos de estudiantes normalistas. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C200117-J087.docx.pdf>
- Russell, D. (2003). Preface. En: L. Björk, G. Brauer, L. Rienecicer y P. Jorgensen, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Romo Maroto, P. (2017). Estrategias didácticas y evaluación de la comunicación oral.
- Sánchez, A. et al. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de investigación*, 10(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816015>
- Silva, N., Villafaña, M., y Núñez, M. (2017). La escritura: herramienta para la producción de tesis. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C170117-I107.docx.pdf>
- Vargas, E. (2018) Valoraciones transitorias. Expectativas, relevancia y propuestas formativas del profesor novel sobre la experiencia normalista. Trabajo presentado en el segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P504.pdf>

RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE APEGO Y LAS COMPETENCIAS PARENTALES PERCIBIDAS EN  
ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE AMBATO

Iveth Alejandra Morales Buitrón<sup>1</sup>, Lucía Almeida Márquez<sup>2</sup>  
(Recibido en septiembre 2021, aceptado en noviembre 2021)

<sup>1</sup>Psicóloga Clínica, Escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6014-7667>. <sup>2</sup>Máster en Neuropsicología y Educación, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4527>  
[iveth.a.morales.b@pucesa.edu.ec](mailto:iveth.a.morales.b@pucesa.edu.ec); [lalmeida@pucesa.edu.ec](mailto:lalmeida@pucesa.edu.ec)

**Resumen:** El apego es el vínculo afectivo creado entre el infante y el cuidador, quien a través de las competencias parentales satisface las necesidades biológicas y afectivas del niño. El presente estudio tiene el propósito de analizar la relación entre el apego y las competencias parentales percibidas en los adolescentes de la ciudad de Ambato. La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional de corte transversal. El muestreo fue no probabilístico de tipo bola de nieve. Participaron un total de 265 adolescentes de ambos sexos, 41,9% hombres y 58,1% mujeres, escolarizados en instituciones educativas del sector urbano de la ciudad de Ambato, Ecuador. Para la evaluación de las variables se aplicaron dos reactivos psicológicos: el cuestionario de apego CAMIR R y la escala Adolescent Family Process. Los resultados obtenidos determinan que el apego seguro presenta una correlación positiva significativa con las competencias parentales maternas y paternas de cercanía, soporte y comunicación. El apego inseguro preocupado mantiene una correlación negativa significativa con la competencia parental materna y paterna de soporte y el apego inseguro evitativo se explica mediante una correlación negativa con la competencia parental de soporte y comunicación. Se concluye que los tipos de apego tienen una correlación con las dimensiones de las competencias parentales maternas y paternas.

**Palabras clave:** Apego, Competencia Parental, Adolescentes.

RELATIONSHIP BETWEEN TYPES OF ATTACHMENT AND PERCEIVED PARENTAL COMPETENCIES IN  
ADOLESCENTS IN AMBATO

**Abstract:** Attachment is the affective bond created between the infant and the caregiver, who through parental competencies satisfy the biological and affective need of the Child. The present study has the purpose of analyzing the relationship between attachment and perceived parental competencies in adolescents in Ambato. The research was developed with a quantitative, descriptive, and correlational cross-sectional approach. The sampling was non-probabilistic of snowball type. A total of 265 adolescents of both genres participated, 41, 9% males and 58, 1% females, who attended public, private, private, and municipal schools in the urban sector of the city of Ambato, Ecuador. For the evaluation of the variables, two psychological items were applied: the CAMIR R and the Adolescent Family Process scale. The results obtained show that attachment presents a significant positive correlation with maternal and paternal parental competencies of closeness, support, and communication. Insecure preoccupied attachment maintains a significant negative correlation with maternal and paternal parental competence of support as well as insecure avoidant attachment is explained by a significant negative correlation with parental competence of support and communication. It is concluded that the types of attachment have correlation with the dimensions of maternal and parental competences.

**Keyword:** Attachment, Parental Competence, Teenagers.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones (Salinas y Posada, 2015; Paez y Rovella, 2019) cuyo interés de estudio ha sido la diada madre – infante (vínculo - apego), las cuales suponen que para el desarrollo del niño es fundamental las experiencias relacionales tempranas que construye con su cuidador (figura de apego). Es así que, se define al apego como la tendencia a establecer vínculos afectivos con figuras significativas determinadas, siendo un componente básico de los seres humanos que se encuentra presente desde el periodo perinatal y prosigue hasta la adultez (Bowlby, 1969), esta búsqueda de proximidad con el cuidador es necesaria para la satisfacción de necesidades biológicas y afectivas del infante. La importancia radica en que, el estilo de interacción de esta diada definirá el tipo de apego a instaurarse: seguro, evitativo, ambivalente y desorganizado (Ainsworth, 1967), cada uno de ellos con características vinculares distintas, las cuales se configuran como un patrón relacional entre cuidador – infante y se establecerá como un referente social en su vida adulta.

Desde esta perspectiva, el rol de la figura de apego es fundamental porque contribuye a la supervivencia y al desarrollo del bienestar del infante y serán las competencias parentales las que permitan generar respuestas cognitivas, afectivas, comunicacionales y comportamentales adecuadas a las necesidades de los niños. Estas capacidades desarrolladas por los cuidadores posibilitan afrontar y asumir su rol de forma flexible ante las demandas evolutivas de sus hijos (Urzúa, et al., 2011). Las competencias parentales se pueden evidenciar en funciones como: cercanía, soporte (implicación parental), monitoreo (consistencia disciplinar), comunicación, resolución de conflictos y aprobación de pares (Bayot & Hernández, 2008; Martin et al., 2019). Sin embargo, en ocasiones las modificaciones culturales y los factores económicos, han generado que la mayor parte de familias tiendan a priorizar la responsabilidad laboral con la delegación de la crianza, lo que conlleva que el vínculo afectivo con las figuras de apego sea escaso y exista una incapacidad por parte de los cuidadores para responder efectivamente a

las necesidades del infante, estructurándose a partir de un rol destructivo para su formación (Green, 2005) donde surgen conductas como: deprivación, maltrato o negligencia, lo que se configura como un factor de riesgo.

En ese sentido, en el análisis de la encuesta niñez y adolescencia en el marco de la intergeneracionalidad se evidencia que en el Ecuador aproximadamente “cuatro de cada diez niños, niñas y adolescentes sufren maltrato extremo violento y que el 1% de la niñez y adolescencia es tratada con indiferencia” (UNICEF, 2016) y destaca que seis de cada diez niños durante la entrevista aseguran que merecen mucho o muchísimo las reacciones por parte de sus cuidadores. Lo relevante es la normalización y aceptación de cualquier tipo de violencia por parte de sus padres (UNICEF, 2016). En ocasiones configurándose como la única forma de relación entre cuidadores e infantes.

Frente a ese escenario, el objetivo del presente estudio consistió en analizar la relación entre el apego y las competencias parentales percibidas en los adolescentes de la ciudad de Ambato, Ecuador. Cabe destacar, que en estudios previos el apego ha sido investigado con distintas variables, sin embargo, ninguno en relación a las competencias parentales. De igual manera, no existe evidencia de investigaciones actuales sobre las competencias parentales en población adolescente ecuatoriana. Por consiguiente, la presente investigación permitió dilucidar como se presenta este fenómeno en nuestro contexto.

## MÉTODO

### Diseño

La investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional; de corte transversal en una muestra de adolescentes escolarizados del sector urbano de la ciudad de Ambato, Ecuador.

### Participantes

La población específica estuvo constituida por 272 adolescentes. Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico de tipo bola

de nieve. No se consideraron válidas 7 pruebas, debido que no se cumplió con los criterios de inclusión del consentimiento informado del padre o representante legal y el asentimiento informado del participante. Por lo tanto, finalmente la muestra estuvo conformada por 265 adolescentes de ambos sexos, 41,9% hombres y 58,1 % mujeres con edades comprendidas entre 14 y 19 años ( $M = 15,73$ ;  $DT = ,941$ ) pertenecientes a instituciones educativas fiscales (67,5 %), particulares (30,9 %), fiscomisionales (0,4 %) y municipales (1,1 %) del sector urbano de la ciudad de Ambato. En cuanto al tipo de familia se consideró que el 64,9 % de los participantes pertenecen a una familia nuclear, el 18,9 % procede de una familia monoparental, el 6 % proviene de una familia extensa, el 4,9 % pertenecen a una familia reconstituida y finalmente el 5,3 % corresponde a otro tipo de organización familiar.

### Instrumentos

**Cuestionario de apego CAMIR R:** Es una escala que mide las representaciones de apego en adolescentes, desarrollada originalmente por Pierrehumbert et al., (1996) fue adaptada por Balluerka et al., (2011). El instrumento está constituido por 32 ítems, con 7 dimensiones: seguridad (ítems 3,6,7,11,13,21,30); preocupación familiar (ítems 14,14,18,26,31,32); interferencia de los padres (ítems 4,20,25,27); valor de la autoridad (ítems 5,19,29); permisividad parental (ítems 2,15,22), autosuficiencia y rencor contra los padres (ítems 8,9,16,24) y traumatismo infantil (ítems 1,10,17,23,28). Consta de respuestas de tipo Likert que cuenta con 5 alternativas, desde 1= Totalmente en desacuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo. En el análisis de confiabilidad Lacasa y Muela (2014) determinan un Alpha de Cronbach que oscila entre 0,60 y 0,85 con excepción de la dimensión "Permisividad Parental". Se seleccionó el cuestionario puesto que los resultados en población ecuatoriana demuestran su validez y confiabilidad con un Alpha de Cronbach en cada una de las dimensiones entre 0,70 y 0,80 (Santos y Larzabal, 2021; Mayorga y Vega, 2021), en el presente estudio el Coeficiente de Fiabilidad Alpha de Cronbach presenta un resultado de  $\alpha = ,762$  considerado como un valor adecuado para investigaciones.

**Escala Adolescent Family Process:** Creada por Vazsonyi., et al (2003), traducida y adaptada al castellano por Molinero, (2006), en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es un instrumento autoadministrado, evalúa la percepción de los adolescentes sobre las competencias parentales maternas y paternas de manera independiente. La escala está compuesta por 25 ítems, constituida por 6 dimensiones: cercanía (ítems 1,2,3,4,5,6); soporte (ítems 7,8,9,10); monitoreo (ítems 11,12,13,14); comunicación (ítems 15,16,17,18,19); conflicto (ítems 20,21,22) y aprobación de pares (ítems 23,24,25). Consta de respuestas de tipo Likert que se califican con 5 puntos, desde 1= Totalmente en desacuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo y a partir del ítem 14 las respuestas están distribuidas en rasgos de frecuencia: casi siempre, con frecuencia, a veces, rara vez y nunca (Bobbio et al., 2016). En el análisis de confiabilidad Molinero, (2006) determina un alfa de Cronbach en la escala materna en todas las áreas que oscilan entre  $\alpha = ,63$  y  $\alpha = ,79$ , mientras que en la escala paterna se establece un alfa de Cronbach en todas las dimensiones entre  $\alpha = ,73$  y  $\alpha = ,87$ . En el presente estudio en el análisis de confiabilidad se obtuvo en la escala materna  $\alpha = ,865$  y en la escala paterna  $\alpha = ,896$ , puntuaciones válidas para la pertenencia en la investigación.

### Procedimiento

Para el presente estudio, en primera instancia se realizó la fundamentación teórica de cada una de las variables, posterior a ello se seleccionó los reactivos psicológicos para evaluar el apego y las competencias parentales paternas y maternas en los adolescentes. Cabe indicar que previó a la participación de los estudiantes, se informó sobre los objetivos de la investigación y se utilizó el consentimiento informado para obtener la autorización de los representantes legales y el asentimiento informado con los adolescentes para su pertenencia al estudio. Para la administración de los reactivos psicológicos se desarrolló una plantilla digital de cada uno de los instrumentos.

El análisis estadístico de los resultados se realizó a través del software SPSS versión 20.0, con los criterios de 1) análisis descriptivos de cada una de las

escalas; 2) establecer el nivel de consistencia interna con el Alpha de Cronbach y 3) análisis de correlación entre las dimensiones de los instrumentos, los mismos que se indican los resultados.

### Tratamiento ético de la información.

Dentro del procedimiento ético de la información se solicitó el consentimiento informado del padre o representante legal y el asentimiento informado del participante, de tal manera que uno de los criterios de exclusión fue que no consideramos aquellos que no cumplieron con este criterio.

### RESULTADOS

En cuanto al análisis de resultados, la prueba de Kolmogorov- Smirnov determinó que no existe una normosis en la distribución de la población, por tanto, se estableció la aplicación de pruebas no paramétricas. En el estudio descriptivo se evidencia que el tipo de apego de mayor prevalencia es el seguro con el 44,5 %, en concordancia con diversas investigaciones previas (Balabanian et al., 2015; Lozano et al., 2017) esto revela que los adolescentes identificados con este tipo de apego cuentan con una representación mental de confianza, aceptación y

disponibilidad de sus figuras de apego, quienes han satisfecho sus necesidades biológicas y afectivas desde la infancia (Lacasa y Muela, 2014), seguido por un apego inseguro ambivalente-preocupado con el 38,9 %, Faas, (2017), señala que en este tipo de apego es predominante frente a una historia vincular configurada por la frustración, puesto que ante la búsqueda de la proximidad del cuidador se genera un rechazo intermitente por parte de la figura de apego, lo que genera una sensación de inquietud permanente en el infante. Finalmente, un apego inseguro evitativo con el 16,6 %, Retana y Sánchez (2020) refieren que este tipo de apego se caracteriza por una inaccesibilidad del cuidador frente a las demandas del niño, sin embargo, frente a la presencia de la figura de apego exhiben una aparente indiferencia, es así que evitan el contacto y lo rechazan. En el futuro se configura un modelo mental basado en el miedo y desconfianza. Con el fin de evaluar diferencias entre las dimensiones del apego en función de la percepción de las competencias parentales paternas y maternas de los adolescentes, se utilizó la prueba no paramétrica para muestras relacionales de Wilcoxon, tal como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Análisis de las Diferencias entre las competencias parentales maternas y las competencias parentales paternas

Dimensiones	Competencias Parentales Maternas		Competencias Parentales Paternas		Wilcoxon (z)
	Media	Desv.	Media	Desv.	
<b>Cercanía</b>	23,48	5,65	21,41	6,48	-7,432***
<b>Soporte</b>	13,46	4,14	13,64	4,18	-,796
<b>Monitoreo</b>	15,73	3,61	14,32	4,45	-7,265***
<b>Comunicación</b>	17,23	5,29	14,83	5,81	-8,139***
<b>Conflicto</b>	7,70	2,35	7,43	2,59	-2,279*
<b>Aprobación</b>	8,38	2,86	7,66	3,05	-4,128***

Como resultado se identificó que en el indicador de soporte no existen diferencias significativas, mientras que en las competencias parentales de cercanía, monitoreo, comunicación, conflicto y aprobación entre pares existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las competencias parentales de la madre con el padre, lo cual concuerda con la investigación realizada por Delgado et al., (2011) quienes señalan que el vínculo

de apego con la madre se instaura como un modelo de apego primordial, Bowlby, (1969) lo denomina monotropía, en el cual los niños tienen una figura de apego principal que generalmente es la madre, esta configuración de apego es la más importante, puesto que determinará los próximos vínculos incluyendo como se desarrollará el apego paterno (Sánchez y Oliva., 2014).

### **Análisis Correlacional entre las dimensiones del CAMIR R y la Escala Adolescent Family Process Adaptado de competencias parentales maternas y paternas**

En el análisis correlacional entre las variables (Tabla 2) se evidencia que existe una correlación media positiva significativa entre la dimensión de seguridad y los indicadores de las competencias parentales maternas de: cercanía  $\rho=,519$ ;  $p<0,01$ , comunicación  $\rho=,583$ ,  $p<0,01$  y soporte  $\rho=,384$ ;  $p<0,01$ , de igual manera en relación a las competencias parentales paternas existe una correlación media positiva con: cercanía  $\rho=,499$ ;  $p<0,01$ , comunicación  $\rho=,583$ ,  $p<0,01$  y soporte  $\rho=,383$ ,  $p<0,01$ ; además de una correlación negativa significativa con el indicador de conflicto  $\rho=-,253$ ,  $p<0,01$ .

Con respecto a la dimensión de interferencia de los padres se establece una correlación media negativa entre la competencia parental materna de soporte  $\rho=-,340$ ,  $p<0,01$  mientras que con el indicador de conflicto existe una correlación media positiva  $\rho=,240$ ,  $p<0,01$ . De la misma manera al considerar a las competencias parentales paternas se evidencia una correlación media negativa significativa con soporte  $\rho=-,329$ ,  $p<0,01$ ; mientras que con el

indicador de conflicto se establece una correlación media positiva significativa  $\rho=,208$ ,  $p<0,01$ .

En cuanto a la dimensión de autosuficiencia y rencor contra los padres se determinó una correlación media negativa con la competencia parental materna de soporte  $\rho=-,475$ ,  $p<0,01$  y una correlación media positiva con el indicador de conflicto  $\rho=,429$ ,  $p<0,01$ . Mientras que en relación a las competencias parentales paternas existe una correlación media negativa significativa con los indicadores de soporte  $\rho=-,449$ ,  $p<0,01$ ; y comunicación  $\rho=-,434$ ,  $p<0,01$  y una correlación media positiva significativa con el indicador de conflicto  $\rho=,323$ ,  $p<0,01$ .

Finalmente, la dimensión de traumatismo infantil presenta una correlación media negativa significativa con las competencias parentales maternas de soporte  $\rho=-,396$ ,  $p<0,01$ ; cercanía  $\rho=-,334$ ,  $p<0,01$  y comunicación  $\rho=-,315$ ,  $p<0,01$ , de la misma manera en cuanto a las competencias parentales paternas se evidencia una correlación media negativa significativa en: soporte  $\rho=-,424$ ,  $p<0,01$ ; cercanía  $\rho=-,372$  y comunicación  $\rho=-,315$ ,  $p<0,01$  y una correlación media positiva significativa con el indicador de conflicto  $\rho=,377$ ,  $p<0,01$ .

**Tabla 2.** Análisis de correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario de Apego CAMIR R y la Escala Adolescent Family Process Adaptado

Competencias Parentales	Apego										
	Seguridad		Preocupación Familiar		Interferencia de los Padres		Autosuficiencia y rencor contra los padres		Traumatismo Infantil		
	$\rho$ de Spearman	R <sup>2</sup>	$\rho$ de Spearman	R <sup>2</sup>	$\rho$ de Spearman	R <sup>2</sup>	$\rho$ de Spearman	R <sup>2</sup>	$\rho$ de Spearman	R <sup>2</sup>	
<b>Materna</b>	Cercanía	,519**	,269	,270**	,072	-.034	-,001	-,314**	-,098	-,334**	-,111
	Soporte	,384**	,147	,065	,004	-,340**	-,115	-,475**	-,225	-,396**	-,156
	Monitoreo	,314**	,098	,148*	,021	-,069	-,004	-,142*	-,020	-,177**	-,031
	Comunicación	,583**	,339	,350**	,122	-,097	-,009	-,434**	-,188	-,315**	-,099
	Conflicto	-,331**	-,109	-,021	-,000	,240**	,057	,429**	,184	,348**	,121
	Aprobación	,182**	,033	,050	,002	-,126*	-,0158	-,099	-,009	-,064	-,004
<b>Paterna</b>	Cercanía	,499**	,249	,267**	,071	-,109	-,011	-,302**	-,091	-,372**	-,138
	Soporte	,383**	,146	,063	,003	-,329**	-,108	-,449**	-,201	-,424**	-,179
	Monitoreo	,352**	,123	,218**	,047	-,125*	-,015	-,189**	-,035	-,225**	-,050
	Comunicación	,583**	,339	,350**	,122	-,097*	-,009	-,434**	-,188	-,315**	-,099
	Conflicto	-,253**	-,064	,027	,000	,208**	,043	,323**	,104	,377**	,142
	Aprobación	,196**	,038	,039	,001	-,093	-,008	-,134*	-,017	-,177**	-,031

**Nota:** (\*) Correlación significativa al nivel de 0.05  
(\*\*) Correlación significativa al nivel de 0.01



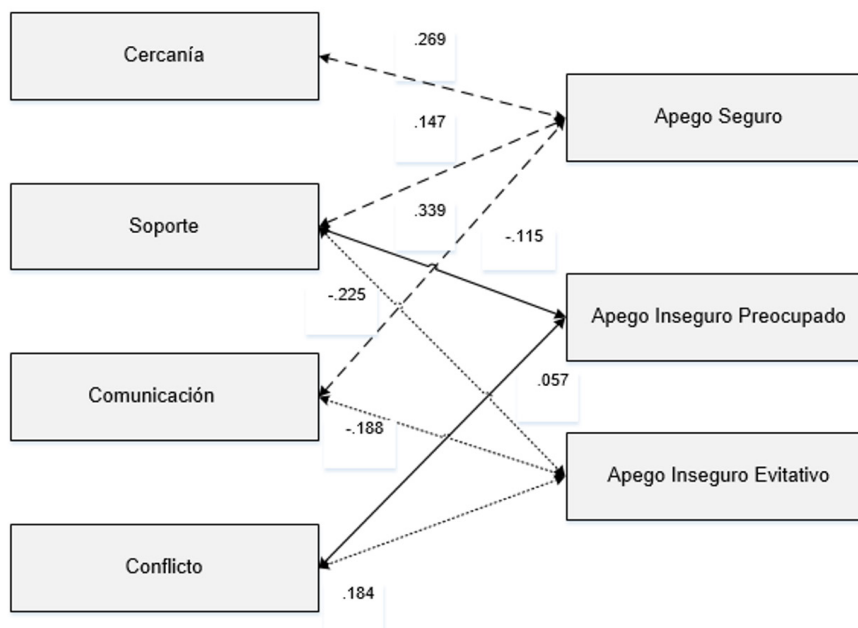
### Modelos Explicativos

Se realizaron dos modelos explicativos: en el modelo A (Figura 1) se establece la relación entre los tipos de apegos y las competencias parentales maternas más significativas y en el modelo B (Figura 2) se determina la relación entre los tipos de apego y las competencias parentales paternas de mayor significancia. Cada una de las dimensiones del cuestionario de apego CAMIR R representan a los tipos de apegos, es así que, la dimensión de seguridad se relaciona con el apego seguro, mientras que las dimensiones de preocupación familiar e interferencia de los padres representan un estilo de apego inseguro preocupado y finalmente la dimensión de traumatismo infantil corresponde al estilo de apego desorganizado. Las dimensiones de valor de la autoridad de los padres y permisividad parental pertenecen a las representaciones de la estructura familiar (Redondo y Herrero, 2019), las cuales no se incluyeron en la investigación dados los objetivos planteados. Es necesario recalcar que, en el presente estudio para los modelos explicativos se consideró tan solo la dimensión de interferencia de los padres como representación del apego inseguro preocupado, Muela y Lacasa, (2014) en

su investigación con una muestra de adolescentes señalan que la dimensión de preocupación familiar no refleja una significancia estadística con este tipo de apego, dado que en esta etapa evolutiva se afirma la autonomía personal, por tanto sugiere considerar para el apego inseguro preocupado tan solo a la dimensión de interferencia de los padres. En ese sentido, tampoco se ha considerado al apego desorganizado puesto que para su diagnóstico es necesario una valoración profesional, a más de la aplicación del instrumento.

En el modelo A (materno) las competencias parentales maternas de cercanía  $R^2=,269$ , comunicación  $R^2=,339$  y soporte  $R^2=,147$  explican cómo forman parte del apego seguro, mientras que el apego inseguro preocupado mantiene una correlación negativa con soporte  $R^2=-,115$  y una correlación positiva en conflicto  $R^2=,057$ . Finalmente, el apego inseguro evitativo se constituye con una correlación negativa con el indicador de soporte  $R^2=-,225$  y comunicación  $R^2=-,188$ , mientras se evidencia una correlación positiva con el indicador de conflicto  $R^2=,184$ .

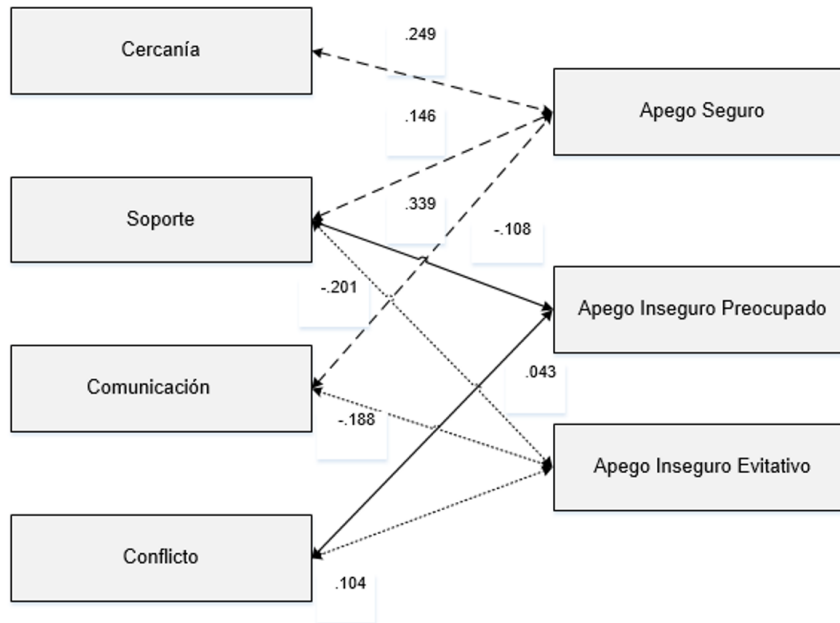
**Figura 1:** Modelo A entre el tipo de apego y las competencias parentales maternas.



Como se muestra en el modelo B (paterno), el apego seguro está constituido por una correlación positiva con las competencias parentales paternas de cercanía  $R^2=,249$ , soporte  $R^2=,146$  y comunicación  $R^2=,339$ , mientras que el apego inseguro preocupado se explica por una correlación negativa con soporte

$R^2=,108$  y una correlación positiva con conflicto  $R^2=,043$ . Además, el apego inseguro evitativo se fundamenta por correlaciones negativas en soporte  $R^2=,201$  y comunicación  $R^2=,188$  y una correlación positiva con conflicto  $R^2=,104$ .

**Figura 2:** Modelo B entre el tipo de apego y las competencias parentales paternas.



## DISCUSIÓN

El presente estudio pretende analizar la relación entre los tipos de apego y las competencias parentales percibidas en adolescentes. En cuanto al apego seguro se evidencia tanto en el modelo A (materno) como en el modelo B (paterno) que se encuentra constituido por las competencias parentales maternas y paternas de cercanía, soporte y comunicación. Ávila (2018), refiere que la comunicación afectiva social en el apego seguro es fundamental en la cual mediante el lenguaje verbal y no verbal el infante logra transmitir sus necesidades a su cuidador y lo que es más importante mediante esa interrelación con el otro se constituye la identidad del niño, es así que, Winnicott, (1998), introduce la conceptualización de la madre suficiente buena para explicar cómo la figura de apego es aquella que cumple y satisface mediante palabras, miradas,

acciones conscientes e inconscientes eficazmente con las demandas biológicas y afectivas del niño, Sáinz, (2017), afirma que esta experiencia relacional suficientemente buena es trascendental, puesto que en los primeros años de vida garantizará la supervivencia del niño y posteriormente este patrón relacional interiorizado fundamentará los futuros vínculos afectivos (Hernández et al., 2021).

El apego inseguro se caracteriza principalmente por una privación de la figura de apego, Fuentes, (2018), considera que un infante se encuentra en un contexto de privación cuando el cuidador es incapaz de satisfacer las necesidades biológicas y afectivas, manifestándose de manera absoluta o parcial, es así que, al correlacionar con las competencias parentales maternas y paternas, se evidenció una baja relación en los indicadores de soporte

y comunicación. Los diferentes tipos de apegos instaurados desde la infancia y que se mantienen en la adolescencia afectan significativamente las relaciones interpersonales, es por ello que Oliva, (2011), afirma que existe una diferenciación entre los adolescentes con apego seguro de los que presentan un apego inseguro en la capacidad de percepción, análisis, expresión y regulación de emociones.

En el apego inseguro preocupado tanto en el modelo A como en el modelo B refleja que a mayor apego inseguro menor percepción de soporte materno y paterno, Orbe, (2015), señala que este tipo de apego presenta un déficit de interacción, en efecto, el cuidador no establece una relación de proximidad cálida y confiable con el infante. Frente a lo cual, no se instaura una representación mental de apoyo y aceptación por parte de los padres. Mientras que existe una correlación positiva con la dimensión de conflicto Mónaco et al., (2021) afirman que la presencia de ansiedad en este tipo de apego explica la escasa regulación emocional, factor que puede suscitar conflictos con los padres o cuidadores primarios.

La dimensión de traumatismo infantil refleja la existencia de rasgos de apego desorganizado, en efecto, se ha descrito tan solo como rasgos y no se ha considerado como un tipo de apego puesto que para su diagnóstico es necesario una valoración complementaria. Los rasgos de apego desorganizado presentan correlaciones negativas estadísticamente significativas con las competencias parentales maternas y paternas de cercanía, soporte y comunicación; mientras que existe una correlación positiva con la dimensión de conflicto. Estos resultados concuerdan con una investigación realizada por Suárez y Campo, (2019), en la cual se identifica que la escasa comunicación con los padres se configura como un factor de riesgo en la adolescencia, dado que, al experimentar la falta de disponibilidad de los cuidadores, la falta del reconocimiento de sus necesidades y la vivencia de emociones negativas, las figuras de apego se configuran como representaciones mentales traumáticas.

## CONCLUSIONES

En consideración a los resultados del estudio se concluye que la hipótesis planteada ha sido confirmada, al evidenciarse una relación significativa entre los tipos de apego y las competencias parentales maternas y paternas en los adolescentes en la ciudad Ambato, Ecuador. Entre las implicaciones la presente investigación revela que el apego con mayor prevalencia es el seguro, seguido por el apego inseguro preocupado y finalmente con un menor porcentaje el apego inseguro evitativo. Con base a los resultados del coeficiente de correlación Spearman se propone dos modelos empíricos explicativos relacionados con los roles parentales paternos y maternos con los tipos de apego: seguro, inseguro preocupado e inseguro evitativo, lo que confirma lo descrito por la teoría de Bowlby, es así que, el desarrollo de un apego seguro se instaura con las competencias parentales de cercanía, soporte y comunicación.

Es interesante resaltar que, a través de la prueba de Wilcoxon se identifica que existen diferencias significativas entre las competencias parentales maternas y paternas en las dimensiones de cercanía, monitoreo, comunicación, conflicto y aprobación entre pares. En el análisis expuesto se establece que las diferencias se producen dado que el vínculo primordial generalmente se establece con la madre, el cual se instaura como un patrón relacional para su vida adulta. Entre las limitaciones de la investigación, se destaca que se destinó exclusivamente a población adolescente escolarizada de la ciudad de Ambato, por lo cual se sugiere la ampliación del estudio en otros segmentos poblacionales que permitan establecer generalizaciones y contrastes estadísticos lo cual proporcione un análisis más integral de la problemática. Finalmente, se concluye que la presente investigación ha cumplido con los objetivos establecidos y la hipótesis planteada. En efecto el estudio permite dilucidar como se presenta el fenómeno en nuestro contexto, el cual sería una base para aportar a futuras propuestas de intervención en familias.

## Referencias

- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Ávila, C. (2018). La relación de apego. Madrid: Narcea Ediciones.
- Balabanian, C., Lemos, V., y Rubilar, J. V. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294. <https://doi.org/10.21501/22161201.1515>.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., y Pierrehumbert, B. (noviembre, 2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23 (3), 486-494. <http://www.psicothema.com/pdf/3913.pdf>
- Bayot, A., y Hernández, J. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.
- Bobbio, A., Arbach, K., y Alderete, A. (2016). Evaluación de las prácticas parentales: Análisis psicométrico de la escala Adolescent Family Process. *Revista Evaluar*, 16 (1), 46-65. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15941>
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, I., Oliva, A., y Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27 (1), 155-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018018>
- Faas, A. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Argentina: Editorial Brujas.
- Fuentes, E. (2018). El autismo infantil y la falta de sostenimiento emocional. Estudio de caso. *Revista Médico Científica de la secretaria de salud Jalisco*, 5 (2), 105-112. <https://www.medigraphic.com/pdfs/saljalisco/sj-2018/sj182f.pdf>
- Green, A. (2005). *Jugar con Winnicott*. Ed. Amorrortu: Buenos Aires.
- Hernández, M., Santiago, E., y Gijón, M. (2021). Apego y relación de pareja en jóvenes de 18 a 27 años. *Revista de la psicología de la salud*, 8 (1), 4-13. DOI:[doi.org/10.21134/pasa.v9i1.706](https://doi.org/10.21134/pasa.v9i1.706)
- Lacasa, F., y Muela, A. (2014). Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CAMIR R. *Psicopatol*, 24(1) 83-93. [https://www.researchgate.net/publication/303299226\\_Guia\\_para\\_la\\_aplicacion\\_e\\_interpretacion\\_del\\_cuestionario\\_de\\_apego\\_CaMir-R](https://www.researchgate.net/publication/303299226_Guia_para_la_aplicacion_e_interpretacion_del_cuestionario_de_apego_CaMir-R).
- Lozano, L., Albarracín, P., y Vásquez, M. (2017). Apego parental y su relación con el apego romántico y dependencia afectiva en 119 universitarios de la ciudad de Ibagué – Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (1), 8-39. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/apego-parental-y-su-relación-con-el-romántico-la/docview/1927148521/se-2?accountid=13357>.
- Martín, N., Saldaña, E., y Morales, A. (2019). Relación entre apego paterno e infantil, habilidades sociales, monoparentalidad y exclusión social. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6 (2), 44-48. <http://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.6>
- Mayorga, J. y Vega, V. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología UNEMI*, 5 (9), 46-57. DOI: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p>.
- Molinero, C. (2006). *Adaptación de la escala «Adolescent Family Process» (AFP) en una muestra de adolescentes de Lima Metropolitana y Callao*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica del Perú, Perú.
- Mónaco, E., De la Barrera, U., y Montoya, I. (2021). La influencia del apego sobre el bienestar en la juventud: el rol mediador de la regulación emocional. *Anales de psicología*, 37 (1), 21-27. <https://doi.org/10.6018/analesps.345421>
- Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 807-821. DOI:10.11600/1692715x.1520201082016
- Orbe, C. (2015). La teoría del apego desde la visión de mente – cerebro educación. *Revista PUCE*, 100, 239-258. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0>
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8 (2), 55-65. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16925/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16925/file_1.pdf?sequence=1)
- Paez, A., y Rovella, A. (2019). Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. Interdisciplinaria *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36 (2), 23-38. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.2>
- Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sieye, A., Meister,

- C., Miljkovitch, R., y Halfon, O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'Enfant*, 39 (1), 161-206. [https://www.researchgate.net/publication/285798028\\_Les\\_modeles\\_de\\_relations\\_Developpement\\_d'un\\_autoquestionnaire\\_d'attachement\\_pour\\_adultes](https://www.researchgate.net/publication/285798028_Les_modeles_de_relations_Developpement_d'un_autoquestionnaire_d'attachement_pour_adultes)
- Redondo, I., y Herrero, D. (2019). Validación del cuestionario de apego CAMIR R en una muestra española de adultos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28 (5), 925-936. DOI: 10.24205/03276716.2019.1145
- Retana, F., y Sánchez, A. (2020). El peso del apego y de la cultura en las estrategias de rompimiento amoroso percibidas por los abandonados. *Acta Colombiana de Psicología*, 23 (1), 53-65. doi: <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.4>
- Sáinz, F. (2017). *Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis*. Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- Salinas, F., y Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1051-1063. DOI:10.11600/1692715x.13235280514
- Sánchez, I., y Oliva, A. (2014). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18 (1), 71-86. <https://personal.us.es/oliva/vinculos.pdf>
- Santos, D., y Larzabal, A. (2021). Apego, autoestima y funcionamiento familiar en estudiantes de bachillerato de los cantones Riobamba y Guano. *Revista Eugenio Espejo*, 15 (3), 4-15. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.02>
- Suárez, Y., y Campo, A. (2019). Asociación entre apego y riesgo suicida en adolescentes escolarizados de Colombia. *Revista Chilena de Pediatría*, 90 (4), 392-398. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i4.985>
- UNICEF (2016). Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad. <https://plan.org.ec/wp-content/uploads/2017/03/ninez-adolescencia-ecuador.pdf>
- Urzúa, A., Godoy, J., y Ocayo, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista chilena de pediatría*, 82 (4), 300-310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000400004>
- Vazsonyi, A., Hibbert, J., & Snider, J. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (2), 129 – 160. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1302001>
- Winnicott, D. W. (1998). *Los bebés y sus madres*. España: Paidós.

## RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA, ESTRÉS PERCIBIDO Y MALESTAR PSICOLÓGICO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE TUNGURAHUA

Katherine Xiomara Pilco Ushiña<sup>1</sup>, Aitor Larzabal Fernández<sup>2</sup>  
(Recibido en septiembre 2021, aceptado en noviembre 2021)

<sup>1</sup>Psicóloga clínica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4294-2288>. <sup>2</sup>Magister Universitario en Investigación en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6756-5768>  
[ktpilco27@gmail.com](mailto:ktpilco27@gmail.com); [alarzabal@pucesa.edu.ec](mailto:alarzabal@pucesa.edu.ec)

**Resumen:** La adolescencia es una etapa que se caracteriza por múltiples cambios a nivel biopsicosocial. Durante esta etapa el individuo por su capacidad resolutoria podría percibir las situaciones más estresantes y generar malestar en el adolescente. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en adolescentes. Se contó con una muestra de 5.132 adolescentes de los cuales, 2.582 eran hombres (50.3%) y 2.550 mujeres (49.7%) del distrito 18D02 de la provincia de Tungurahua. Se trabajó con un diseño no experimental, enfoque cuantitativo, alcance correlacional y de corte transversal. La evaluación se realizó a través de la Escala de Autoeficacia General (EAG), Escala de Estrés Percibido- EEP (PSS4; Perceived Stress Scale) y Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10 (Kessler Psychological Distress Scale K10) todas validadas en población ecuatoriana. Los resultados señalaron una correlación positiva entre autoeficacia y afrontamiento de estrés lo cual indica que, a mayor autoeficacia, mayor será el afrontamiento de estrés, así también, el malestar psicológico correlaciona positiva y significativamente con percepción de estrés. Se concluye que la autoeficacia al ser un constructo psicológico que se relaciona con las variables estudiadas sugiere una intervención temprana y oportuna que podría evitar conductas de riesgo en este grupo etario.

**Palabras clave:** Adolescentes, autoeficacia, malestar psicológico, afrontamiento de estrés, estrés percibido, población vulnerable.

## RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY, PERCEIVED STRESS AND PSYCHOLOGICAL DISTRESS IN A SAMPLE OF ADOLESCENTS FROM TUNGURAHUA

**Abstract:** Adolescence is a stage characterized by multiple biopsychosocial changes. During this stage, the individual, due to his or her ability to make decisions, may perceive the most stressful situations and generate discomfort in the adolescent. The aim of this research was to analyze the relationship between self-efficacy, perceived stress and psychological distress in adolescents. There was a sample of 5,132 adolescents of which 2,582 were males (50.3 %) and 2,550 females (49.7 %) from district 18D02 in the province of Tungurahua. We worked with a non-experimental design, quantitative approach, correlational and cross-sectional scope. The evaluation was carried out using the General Self-Efficacy Scale (GSES), Perceived Stress Scale (PSS4; Perceived Stress Scale) and Kessler Psychological Distress Scale K10 (Kessler Psychological Distress Scale K10), all validated in Ecuadorian population. The results showed a positive correlation between self-efficacy and stress coping, which indicates that the higher the self-efficacy, the higher the stress coping, as well as psychological distress correlates positively and significantly with stress perception. It is concluded that self-efficacy, as it is a psychological construct that is related to the variables studied, suggests an early and timely intervention that could prevent risky behaviors in this age group.

**Keyword:** Adolescents, self-efficacy, psychological distress, stress coping, perceived stress, vulnerable population.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa que se caracteriza por cambios físicos, cognitivos, psicológicos, y sociales que se producen en la transición de niño a adolescente (Güemes et al., 2017). Esta etapa permite al individuo prepararse para la vida adulta y las exigencias a nivel madurativo y emocional que esta requiere (Reina et al., 2017). Dentro de esta etapa, el adolescente está expuesto a situaciones de riesgo como la violencia, embarazos prematuros, drogas entre otras (Rosabal et al., 2015) lo cual la convierte en una población vulnerable, que se entiende como la predisposición del individuo al desarrollo de psicopatologías (Argaez et al., 2018; Moreta et al., 2017).

El comportamiento del adolescente tiene una alta variabilidad individual (Güemes et al., 2017), factores como las habilidades sociales, auto concepto, autoestima y percepción de eficacia regulan estados afectivos (Gómez & Narváez, 2020) mismos que podrían influir en el bienestar del individuo. La adolescencia es considerada una etapa crítica, en la cual su vulnerabilidad aumenta y las consecuencias podrían afectar de forma directa en su óptimo desarrollo, salud física y emocional (Argaez et al., 2018), así también factores como el sexo, nivel socioeconómico e instrucción académica podrán indicar diferencias en este grupo etario.

En esta etapa evolutiva el adolescente debe cumplir con tareas propias de su desarrollo como la búsqueda de identidad, autonomía, competencia emocional, social y sexual (Gaete, 2015), aspectos que forjan rasgos de personalidad en cada sujeto (Sanjuán et al., 2018). Las tareas al ser resueltas con éxito conducen al bienestar del individuo, como su fracaso a la infelicidad (Gaete, 2015). Por todos los cambios que enfrentan en esta etapa, los adolescentes experimentan inseguridad de sí mismos (Güemes et al., 2017) lo cual genera malestar y afecta al bienestar del adolescente (Álvarez et al., 2019).

El adolescente al iniciar con la construcción de su identidad, características como la confianza en sí mismo y la autonomía se convierten en pilares fundamentales de mayor o menor satisfacción con

su vida (Chavarría & Barra, 2014). Cuando los padres facilitan autonomía en la toma de decisiones y les permiten expresar su criterio fomentan un mejor desenvolvimiento y potencian su percepción de eficacia (Reina et al., 2017). El bienestar que perciben los adolescentes puede centrarse también en el cumplimiento de sus metas y la aceptación que reciben de su grupo de pares (Benatuil, 2003) ya que para los adolescentes el ámbito social constituye un eje central en la construcción de su propia identidad (Barra et al., 2006).

Desde la teoría social cognitiva se señala a la autoeficacia como una variable mediante el cual un sujeto es capaz de relacionarse (Pereyra Gigardi et al., 2018) y mantener el control de su medio (Cabanach et al., 2010). La autoeficacia se entiende como la capacidad que tienen las personas para hacer frente a situaciones específicas de su vida, involucra creencias sobre sus propias capacidades en base a la autopercepción de eficacia que el individuo tiene para alcanzar determinado objetivo (Bandura, 1977), así como el tiempo y esfuerzo que dedica para conseguirlo.

La autoeficacia es un concepto que se enmarca a aspectos internos del individuo (creencias), misma que está presente en la percepción que tiene el adolescente del medio que los rodea, según la capacidad de introyección en función de las concepciones sobre él mismo, dependerá también su grado de adaptación al contexto que los rodea como aspecto externo al sujeto (Benito, 1979).

Estudios señalan que la autoeficacia promueve el bienestar psicológico; aquellos estudiantes que se perciben menos eficaces tienen puntuaciones más altas en factores de respuestas de estrés (González Cabanach et al., 2012). Por otro lado, mientras más eficaces se perciben más estrategias de afrontamiento activo emplean (Cabanach et al., 2010). La relación entre autoeficacia y satisfacción vital está relacionada también con la valoración de su vida, en consecuencia, a mayor sentido de autoeficacia mayores índices de satisfacción vital (Chavarría y Barra, 2014).

También se puede señalar, estudios en donde la autoeficacia mediada por la ansiedad produce creencias de inadecuación e inhabilidad del sujeto frente a determinada tarea (Contreras et al., 2005). De la misma forma se ha encontrado que los procesos afectivos como la ansiedad y depresión en adolescentes son influidos por las creencias de autoeficacia (Galicia-Moyeda et al., 2013). La autoeficacia podría jugar un papel importante como respuesta de los adolescentes frente a situaciones estresantes ya que la autoeficacia predice significativamente el bienestar (Álvarez et al., 2019). La importancia de abordar este tema se fundamenta en la valoración que tienen los adolescentes sobre sus propias capacidades para hacer frente a situaciones de la vida y tanto por el nivel madurativo que tiene o por momentos de estrés que atraviesa, influirá en su óptimo desarrollo, retroceso o estancamiento (Güemes et al., 2017) y en futuro podría marcar hábitos como problemas en relación a su salud física y mental (Barra et al., 2006). Teniendo en cuenta lo mencionado, las variables planteadas en este estudio no han sido revisadas de forma conjunta en una sola investigación, por el contrario, se puede encontrar estudios realizados con cada una de las variables por separado o con dos de ellas, pero no las tres juntas. Es así como se parte de la hipótesis que a mayor puntuación de autoeficacia menor será la puntuación de malestar psicológico y de estrés percibido en los adolescentes, así como también se podría encontrar posibles diferencias en función del género.

## MÉTODOS

### Diseño

La presente investigación parte del paradigma post-positivista (Ramos, 2015), con un diseño no experimental, es decir, sin alterar las variables a ser estudiadas; con enfoque cuantitativo ya que se utiliza instrumentos de medición objetiva y los resultados obtenidos serán analizados mediante programas estadísticos. De alcance correlacional para medir el grado de relación que existan entre las variables y de corte transversal ya que los datos fueron recopilados en un periodo de tiempo determinado entre las variables autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico.

### Participantes

El estudio cuenta con la participación de 5.132 adolescentes que pertenecen al distrito 18D02, zona 3 del cantón Ambato, inscritos en el año lectivo 2020 – 2021, elegidos por un muestreo no probabilístico a conveniencia, de los cuales 2.582 son hombres (50.3 %) y 2.550 mujeres (49.7 %). El rango de edad con mayor frecuencia de los adolescentes corresponde a edades entre 14 y 16 años (46.6 %), al cual le siguen rangos de edad entre 11 y 13 años (28.4 %), 17 y 20 (24.6 %) y más de 20 con (0.3 %). El grado por el cual cursan los participantes se distribuye de la siguiente manera: octavo año (16.4 %); noveno (19.2 %); décimo (15.6 %); primero de bachillerato (16.4 %); segundo de bachillerato (16.3 %) y tercero de bachillerato (16.0 %) del total de los adolescentes encuestados (ver tabla 1).

### Instrumentos

**Escala de Autoeficacia General (EAG):** (EAG, Schwarzer, 1993), el instrumento consta de 10 ítems con escala tipo Likert con respuesta de cinco puntos en donde 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). La EAG se presenta como una prueba estandarizada para la población ecuatoriana de adolescentes y jóvenes, además de fiable  $\alpha = 0.876$  y válida para el uso en la investigación (Moreta-Herrera et al., 2019).

**Escala de Estrés Percibido:** La escala de estrés percibido fue propuesta por (Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, 1983). Para el estudio se utiliza la versión breve española de 4 ítems que tiene un índice de consistencia interna  $\alpha = 0.64$  este instrumento evalúa mediante una escala tipo Likert con respuestas de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) situaciones estresantes percibidas por el sujeto en el último mes (Herrero & Meneses, 2006). La escala mide dos factores: afrontamiento de estrés y percepción de estrés de dos ítems cada una, además de medir el estrés de manera conjunta con los 4 ítems. Estudios realizados en Ecuador muestran que la estructura factorial de dos factores se ajusta y además obtiene una buena fiabilidad de  $\alpha = .805$  (Larzabal & Ramos, 2019).



**Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10 (Kessler Psychological Distress Scale K10):**

Desarrollada inicialmente por Ronald Kessler y Dan Mroczek en 1992 (R. Kessler et al., 2002) este instrumento fue planteado con el objetivo de desarrollar escalas cortas para medir malestar psicológico, sin que los resultados se entiendan como una psicopatología pero que si oriente a indicadores de problemas emocionales en los individuos. El instrumento ha sido aplicado en población ecuatoriana, consta de 10 ítems con respuesta de “nunca” (1) hasta “siempre” (5) en donde los resultados señalan una consistencia interna mediante el alfa de Cronbach de .897 (Larzabal-fernandez et al., 2020).

Por otro lado, la escala de Optimismo que a pesar de no estar contemplada inicialmente en el estudio y ser la única escala no validada en contexto ecuatoriano, fue utilizada con el fin de recabar datos para ser analizadas con las variables estudiadas y valorar la relación que se pueda dar con las variables de autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico.

**Escala de Optimismo:** Test desarrollado por Scheier y Carver (Scheier & Carver, 1985). La escala está formada por 10 ítems de los cuales 4 preguntas son de relleno, 3 de ellas están direccionadas a medir optimismo y otras 3 planteadas en sentido negativo que pretenden medir negativismo (pesimismo), mismas que deben ser invertidas para obtener la puntuación total de optimismo. El instrumento evalúa mediante escala Likert de 5 puntos, con respuestas de (1 = nunca a 5 = siempre). Para la investigación se utiliza la versión revisada por Ferrando et al., (2002) el cual tiene propiedades psicométricas muy similares a los de su versión original, además de que los análisis psicométricos realizados tomando en cuenta evidencias de validez divergente muestran unas correlaciones bastante elevadas (Ferrando et al. 2002).

**Procedimiento**

Antes de la aplicación de las herramientas psicométricas se inició con la gestión de aspectos administrativos solicitados por el Ministerio de Educación 18D02. Tras obtener el permiso se pudo coordinar con el DECE distrital, lugar al cual se envió el enlace de Google Forms el cual contenía las escalas a utilizar y el consentimiento informado como parte ético del estudio, en donde se garantiza el anonimato de los participantes, así como también de la institución educativa a la pertenece cada uno, el uso exclusivo para fines investigativos y la libre participación. Tras su aprobación fue enviado a todas las autoridades y funcionarios DECE del distrito 18D02 zona 3 del cantón Ambato, solicitando la participación de los estudiantes desde octavo año hasta tercero de bachillerato con un plazo de tres días para que sus estudiantes realicen las encuestas requeridas.

**Análisis de datos**

Una vez finalizado el tiempo los resultados son ingresados al programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 25 para el respectivo análisis de datos. El análisis estadístico inició con medidas de frecuencia y porcentajes en las variables sociodemográficas, se prosigue con la estadística descriptiva, tanto de medias de tendencia central como la media, también medias de dispersión como máximo, mínimo y desviación estándar de las variables de estudio. Se analizaron los supuestos estadísticos y al cumplirse se optó por realizar una matriz de correlaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson de producto-momento y la T de student para muestras independientes

**RESULTADOS**

A continuación, se presentan las frecuencias y porcentajes de los resultados de las variables sociodemográficas como sexo, rango de edad, grado por el cual cursa y nivel socioeconómico de los adolescentes.

**Tabla 1.** Variables sociodemográficas

	F	%
<b>Sexo</b>		
Hombre	2582	50.3
Mujer	2550	49.7
Total	5132	100.0
<b>Rango de edad</b>		
Entre 11 y 13 años	1459	28.4
Entre 14 y 16 años	2393	46.6
Entre 17 y 20 años	1264	24.6
Más de 20 años	16	0.3
<b>Nivel socioeconómico</b>		
Alto	210	4.1
Medio alto	676	13.2
Medio	2966	57.8
Medio bajo	961	18.7
Bajo	319	6.2
<b>Grado por el cual cursa</b>		
Octavo - 8vo	841	16.4
Noveno - 9no	986	19.2
Décimo - 10mo	802	15.6
Primero de Bachillerato	842	16.4
Segundo de Bachillerato	839	16.3

**Nota:** Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 2 de cada variable se encontró la media (*M*) y desviación estándar (*DE*) de: malestar psicológico (*M* = 21.81 y *DE* = 6.43), percepción de estrés (*M* = 4.05 y *DE* = 1.33), afrontamiento de estrés (*M* = 4.66 y *DE* = 1.23), estrés total (*M* = 9.38 y *DE* = 1.16), autoeficacia (*M* = 30.95 y *DE* = 8.69) y para terminar optimismo (*M* = 19.67 y *DE* = 3.48).

**Tabla 2.** Análisis descriptivo de variables

	Mínimo	Máximo	M	D.E
Malestar psicológico	9.00	45.00	21.81	6.43
Percepción de estrés	2.00	8.00	4.05	1.33
Afrontamiento de estrés	2.00	8.00	4.66	1.23
Estrés total	7.00	13.00	9.38	1.16
Autoeficacia	9.00	45.00	30.95	8.69
Optimismo	6.00	30.00	19.67	3.48

**Nota:** Elaboración propia

Una vez realizado el análisis de correlación de Pearson, el cual se aprecia en la Tabla 3 se encuentra una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y estrés total ( $r = -.362$ ) con una correlación inversamente proporcional que nos indica, que a mayores puntuaciones de autoeficacia menor será el estrés total, así también, una correlación positiva entre autoeficacia y afrontamiento de estrés ( $r = .231$ ) en donde, a mayor autoeficacia, mayor será el afrontamiento de estrés. Por otro

lado, el malestar psicológico correlaciona positiva y significativamente con percepción de estrés ( $r = .654$ ), es decir, a mayor malestar psicológico mayor será el estrés percibido en los adolescentes.

Así también, optimismo tiene una correlación positiva con autoeficacia y correlaciona negativamente con malestar psicológico, percepción de estrés y estrés total.

**Tabla 3.** Análisis correlacional

	1	2	3	4	5	6
1. Malestar psicológico	1	.654**	.367**	.362**	-.101**	-.299**
2. Percepción de estrés		1	.594**	.518**	-.101**	-.290**
3. Afrontamiento de estrés			1	-.380**	.231**	-.037**
4. Estrés Total				1	-.362**	-.294**
5. Autoeficacia					1	.296**
6. Optimismo						1

(\*\*)  $p < ,001$

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se expone un análisis de las variables por género, realizada con la prueba t de muestras independientes, en la misma se aprecia diferencias significativas  $p < 0,05$  entre las medias de malestar psicológico, hombre ( $M = 20.80$  y  $DE = 6.19$ ), mujer ( $M = 22.85$  y  $DE = 6.51$ ); percepción de estrés,

hombre ( $M = 3.92$  y  $DE = 1.28$ ), mujer ( $M = 4.20$  y  $DE = 1.38$ ); estrés total, hombre ( $M = 9.28$  y  $DE = 1.13$ ), mujer ( $M = 9.50$  y  $DE = 1.18$ ), autoeficacia, hombre ( $M = 31.19$  y  $DE = 8.63$ ), mujer ( $M = 30.71$  y  $DE = 8.75$ ) y optimismo, hombre ( $M = 19.60$  y  $DE = 3.41$ ), mujer ( $M = 19.76$  y  $DE = 3.56$ ).

**Tabla 4.** Estadísticas de grupo por género

		M	DE	t	p
1. Malestar psicológico	Hombre	20.80	6.19	-11.51	.000
	Mujer	22.85	6.51		
2. Percepción de estrés	Hombre	3.92	1.28	-7.55	.000
	Mujer	4.20	1.38		
3. Afrontamiento de estrés	Hombre	4.64	1.25	-1.68	.092
	Mujer	4.70	1.22		
4. Estrés total	Hombre	9.28	1.13	-6.88	.000
	Mujer	9.50	1.18		
5. Autoeficacia	Hombre	31.19	8.63	1.96	.049
	Mujer	30.71	8.75		
6. Optimismo	Hombre	19.60	3.41	-1.71	.087
	Mujer	19.76	3.56		

Nota: Elaboración propia

## DISCUSIÓN

En esta investigación se realizó un análisis correlacional entre la autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en una muestra de adolescentes. La importancia de realizar estudios en este grupo etario es que el proceso de cambio de niñez a adolescente los convierten en una población vulnerable (Rosabal et al., 2015) por múltiples factores de riesgo que asechan a los adolescentes (Argaez et al., 2018; Gaete, 2015) y sus consecuencias podrían afectar de forma negativa en su desarrollo (Álvarez et al., 2019) implicando una afectación en el área biopsicosocial hasta etapas adultas ((Moreta Herrera et al., 2017; Moreta et al., 2017).

En base a investigaciones realizadas con anterioridad con cada una de las variables por separado se ha revisado que la autoeficacia es un fenómeno que se relaciona con el malestar psicológico y percepción de estrés en los adolescentes (Álvarez et al., 2019; Chavarría & Barra, 2014; Villaruel, 2017). En este estudio investigativo se planteó la hipótesis de que a mayor puntuación de autoeficacia menor será la puntuación de malestar psicológico y de estrés percibido. Una vez realizado un análisis estadístico correlacional se confirma la hipótesis, hallazgo que coincide con otros estudios (Álvarez et al., 2019; González Cabanach et al., 2012; Reina et al., 2017).

En relación a las diferencias por género se ha encontrado que las mujeres tienen una media más alta que los hombres en malestar psicológico resultados similares a otros estudios realizados (Álvarez et al., 2019; Villarreal et al., 2011). El estrés percibido puntúa más alto para el grupo de mujeres lo que concuerda con otros aportes (Espina & Calvete, 2017), así como también se contraponen al estudio realizado por Larzabal-Fernández et al. (2019), en donde no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Para terminar, la variable de autoeficacia en relación al género indica que los hombres obtienen medias mayores que las mujeres, lo que concuerda con otras investigaciones (Chavarría y Barra, 2014; Piergiovanni y Depaula, 2018; Reina et al., 2017) y aporta a la sugerencia de González Cabanach et al. (2012) de revisar las diferencias de género con la variable autoeficacia.

La cantidad de participantes con la que contó la investigación, así como también las escalas aplicadas han sido validadas en población ecuatoriana y sobre todo en adolescentes, aporta mayor precisión en los resultados obtenidos. Finalmente, se sugiere para investigaciones futuras obtener las edades exactas más no por rango de edad ya que esto podría arrojar datos más específicos en relación con la edad.

## CONCLUSIÓN

Se concluye que, la autoeficacia es un constructo que se relaciona con el estrés percibido y malestar psicológico en adolescentes. La autoeficacia, constructo planteado por Bandura, hace referencia a la capacidad del individuo de confiar y creer en sus propias capacidades para plantear soluciones frente a adversidades. El adolescente al enfrentarse a los cambios físicos propios de su edad, a una inestabilidad emocional y a las expectativas que tiene su familia, sus amigos, la sociedad sobre él, puede orillarlos a una sensación de malestar en general. En este proceso existen factores externos como el espacio familiar, las relaciones interpersonales, el ámbito académico, así como también, factores internos tales como la autoestima, el auto concepto y la confianza que pueden influir en el actuar de cada adolescente. La creencia sobre sus propias capacidades puede verse afectada por percibir su espacio amenazante y estresante porque los recursos con los que cuenta en ese momento no podrían ser lo suficientes para obtener los resultados esperados. Este estudio nos indica que existe una relación entre la autoeficacia, el estrés percibido y el malestar psicológico, es decir que, un adolescente con mayor autoeficacia percibe su ambiente menos estresante y experimenta menor malestar psicológico, al contrario que quienes tienen baja autoeficacia. Así también las diferencias encontradas en relación con el género indican que las mujeres son más proclives a puntuar alto en malestar psicológico como también en estrés percibido a diferencia de los hombres que tienen puntuaciones más altas en autoeficacia. El optimismo según menciona Ferrando et al. (2002) es visto como un rasgo de personalidad que lleva al individuo a emplear estrategias positivas de afrontamiento, por tal motivo ha sido tomada en cuenta en esta investigación

para revisar la relación que existe con las variables planteadas. Los resultados fueron que, el optimismo tiene una correlación positiva con autoeficacia y negativa con malestar psicológico, percepción de estrés y estrés total. El individuo cuando confía en sus capacidades tiene expectativas favorables sobre los inconvenientes y cuando menor es el optimismo aumenta la percepción de estrés, estrés total y genera malestar psicológico en los adolescentes.

Finalmente, se sugiere que se realice intervenciones tempranas focalizadas en el género a partir de los resultados encontrados, las instituciones educativas al ser el principal contacto con los y las adolescentes a través de talleres o actividades podrían potenciar o aumentar estrategias internas como la autoeficacia y de esta forma reducir el malestar psicológico que se presenta en este periodo de vida. Así también sería interesante investigar sobre el optimismo como rasgo de personalidad en adolescentes.

### Referencias

- Álvarez, D., Soler, M. J., & Cobo, R. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 23–43.
- Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N., & Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: *Intervención para Padres y Madres*. 22(2) 259–269.
- Bandura, A. (1977). Self - efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(10), 191–215.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de Salud , Estrés , Afrontamiento , Depresión y Apoyo Social en Adolescentes Health Problems , Stress , Coping , Depression and Social Support in Adolescents. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55–61.
- Benatuil, D. (2003). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate*, 3(0), 43. <https://doi.org/10.18682/pd.v3i0.502>
- Benito, V. A. (1979). Aproximación al concepto psicológico de adaptación. *Revista española de pedagogía*, 37(143) 95-113.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.49>
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41–46. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082014000100004>
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0002.06>
- Espina, M., & Calvete, E. (2017). Estilos de afrontamiento y generación de estrés interpersonal en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(1), 21–32. [https://doi.org/10.5944/rppc.22\(1\).16825](https://doi.org/10.5944/rppc.22(1).16825)
- Ferrando, P. J., Chico, E., & Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673–680.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Self-efficacy in school age adolescents: Its relationship with depression, academic achievement and family relationships. *Autoeficacia En Escolares Adolescentes: Su Relación Con La Depresión, El Rendimiento Académico y Las Relaciones Familiares*, 29(2), 491–500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Gómez, A., & Narváez, M. (2020). Tendencias Prosociales y su Relación con la Empatía y la Autoeficacia Emocional en Adolescentes en Vulnerabilidad Psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 125–147.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Freire

- Rodriguez, C., & Ferradas Canedo, M. (2012). the Relations Between Perceived Self-Efficacy and Psychological Well-Being in University Students. *Revista Mexicana De Psicología*, 29(1), 40–48.
- Güemes, M., Ceñal, M. J., & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233–244.
- Herrero, J., & Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 830–846. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.007>
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ... & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological medicine*, 32(6), 959-976. <http://journals2.scholarsportal.info.myaccess.library.utoronto.ca/tmp/16251877752428454629.pdf>
- Larzabal-Fernández, A., Ramos-Noboa, M. I., & Hong, A. (2019). El cyberbullying y su relación con el estrés percibido en estudiantes de bachillerato de la provincia de Tungurahua. *Ciencias Psicológicas*, 13(1), 150-157. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i1.1815>
- Larzabal-fernandez, A., Ramos-noboa, M. I., Jaramillo-, A., & Hong-hong, A. E. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Malestar Subjetivo de Kessler (K10) en adultos Ecuatorianos. *CienciAmérica*, 9(3), 27–40. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/265>
- Larzabal, A., & Ramos, M. I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) en estudiantes de bachillerato de la provincia de Tungurahua. *Ajayu Órgano de Difusión Científica Del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(2), 269–282.
- Moreta-Herrera, R., Lara-Salazar, M., Camacho-Bonilla, P., & Sánchez-Guevera, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, Society and Education*, 11(2), 193–204. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v10i1.2024>
- Moreta Herrera, R., Gaibor, I., & Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud & Sociedad*, 8(2), 172–184. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2017.0002.00005>
- Moreta, R., Reyes, C., Mayorga, M., & León, L. (2017). Estimación sobre niveles y factores de riesgo psicosocial en adolescentes escolarizados de Ambato, Ecuador. *Pensando Psicología*, 13(22), 29–40. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1986>
- Pereyra Gigardi, C., Ronchieri Pardo, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica Del Departamento de Psicología UCBSP*. 16(2), 299-325. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612018000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612018000200004&script=sci_arttext)
- Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Estudio Descriptivo De La Autoeficacia Y Las Estrategias De Afrontamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 23(77), 413-432.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.Psicol.*, 23(1), 9–17. [https://www.researchgate.net/publication/282731622\\_LOS\\_PARADIGMAS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CIENTIFICA\\_Scientific\\_research\\_paradigms](https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms)
- Reina, M. D. C., Oliva, A., & Parra, Á. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v2i1.435>
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., & Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218–229.
- Sanjuán, P., Guillén y, D., & Pérez-García, M. (2018). Personality traits and psychological resources as predictors of emotional well-being in adolescents with and without training in bullfighting schools. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(1), 1–12. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.1.2018.18494>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism,

- coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Villarreal, M., Sánchez, J., Veiga, F., & Arroyo, G. (2011). Contextos de Desarrollo, Malestar Psicológico, Autoestima Social y Violencia Escolar desde una Perspectiva de Género en Adolescentes Mexicanos Development Contexts, Psychological Distress, Social Self-Esteem and School Violence from a Gender Perspective i. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171–181. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Villaruel, A. (2017). Niveles de estrés percibido y percepción de la autoeficacia en madres de niños con habilidades especiales. *Acta Psicológica Peruana*, 2(2), 457–475. <http://revactamedicacentro.sld.cu/index.php/amc/article/view/1180/1389>

## COMPARACIÓN DE LA SALUD MENTAL DE ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO DURANTE LA COVID-19

Sridam Arévalo-Lara<sup>1</sup>, Vladimir Vega Falcón<sup>2</sup>

(Recibido en septiembre 2021, aceptado en noviembre 2021)

<sup>1</sup>Psicólogo Clínico, Máster en Neuropsicología y Educación y Maestrante de Psicología Mención Intervención, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Docente-Investigador del Instituto Superior Tecnológico Riobamba, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-8608>. <sup>2</sup>Doctor en Ciencias Económicas (PhD). Docente-Investigador de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), Ambato, Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0140-4018>

sridam\_om@hotmail.com; vega.vladimir@gmail.com

---

**Resumen:** La salud mental es una variable psicométrica que requiere sistemáticos estudios en los estudiantes adolescentes y muy en especial durante la pandemia COVID-19. El presente estudio tuvo como objetivo comparar la salud mental de 864 estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Riobamba (ISTR), Ecuador, durante la COVID-19. Fue un estudio de tipo no experimental, transversal, descriptivo y prospectivo. Se partió de la hipótesis de que existen diferencias en la salud mental entre las distintas carreras del ISTR. Se aplicó el cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-28) y se compararon los resultados entre todas las carreras de la institución, mediante la prueba Chi Cuadrado de Homogeneidad. Como resultados, se logró una evaluación global de las cuatro dimensiones del GHQ28, estableciéndose comparaciones entre las ocho carreras de dicha institución. En la Dimensión Somática predominó la cefalea (28%); en la Dimensión Ansiedad prevaleció la sensación de angustia (33,9%); en la Dimensión Social preponderó, el tiempo de activación (24,9%); y en la Dimensión Depresión resaltó el deseo de muerte propia (27,7%). Por último, el estudio señala que existe presencia de posibles casos de problemas de salud mental en la población de estudio, sin embargo, se concluye que no fue posible demostrar la existencia de diferencias en la salud mental entre las diferentes carreras, pues solo en la Dimensión Ansiedad se pudo justificar estadísticamente la existencia de diferencias significativas.

**Palabras clave:** Estudiantes universitarios, educación superior, Chi cuadrado, GHQ-28.

---

## COMPARISON OF THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS AT A TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL DURING COVID-19

**Abstract:** Mental health is a psychometric variable that requires systematic studies in teenagers students, especially during the COVID-19 pandemic. The present study aimed to compare the mental health of 864 students of the Instituto Superior Tecnológico Riobamba (ISTR), Ecuador, during COVID-19. It was a non-experimental, cross-sectional, descriptive and prospective study. It was based on the hypothesis that there are differences in mental health among the different careers of the ISTR. The Goldberg General Health Questionnaire (GHQ-28) was applied and the results were compared among all the careers of the institution by means of the Chi-square test of homogeneity. As results, a global evaluation of the four dimensions of the GHQ28 was achieved, establishing comparisons among the eight careers of the institution. In the Somatic Dimension, headache predominated (28%); in the Anxiety Dimension, the feeling of anguish prevailed (33.9%); in the Social Dimension, activation time predominated (24.9%); and in the Depression Dimension, the desire for one's own death stood out (27.7%). Finally, the study indicates the presence of possible cases of mental health problems in the study population; however, it is concluded that it was not possible to demonstrate the existence of differences in mental health among the different careers, since only in the Anxiety Dimension was it possible to statistically justify the existence of significant differences.

**Keyword:** College students, higher education, Chi-square, GHQ-28.

---



## INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara el estado de pandemia por el brote y diseminación del SARS-COV2 en el contexto mundial (Buitrago et al., 2021; Galea et al., 2020). Al respecto, Ecuador decreta, el 16 de marzo, la emergencia sanitaria que obliga a toda la población a cumplir aislamiento estricto como política de prevención de contagios masivos de COVID-19. Esta medida trae consigo graves repercusiones; caída de 2.4 % del PIB (Vega et al., 2021), y un aumento de la curva de desempleo del 13,3 % (Chaguay et al., 2020). Este escenario económico, social y de salud pública amenaza con afectar en gran medida la salud mental de la población.

La salud mental, se expresa como el estado o condición de bienestar óptimo donde la persona, desarrolla todas sus potencialidades, es capaz de enfrentar el estrés cotidiano, ser productivo y contribuir con la comunidad (OMS, 2020). La misma tiene un crecimiento importante en las últimas décadas en muy diversas esferas sociales: educativa; comunitaria; familiar; institucional; entre otros. Esto permite que los principios básicos de la disciplina de la psicología abandonen la academia y permeen en los distintos estratos de la sociedad, ganándose un lugar en el ideario colectivo, que toma como posición culminante el famoso lema de la OMS, "No hay salud sin salud mental" (Miranda, 2018).

En la actualidad, y por la coyuntura sanitaria global, la salud mental toma aún más relevancia, ya que los problemas que trae consigo el afrontamiento de una pandemia resultan en estragos severos en la salud mental en la población (Buitrago et al., 2020), y pone de manifiesto repercusiones graves como el deterioro notable de la funcionalidad, con la aparición de síntomas de insomnio, depresión, ansiedad y estrés postraumático (Boden et al., 2021; Mautong et al., 2021; Ramírez-Ortiz et al., 2020)

En el ámbito de la educación en general, el estado ecuatoriano dispone que las clases pasen de una modalidad presencial a virtual, este cambio abrupto, sin un período de preparación previo, acompañado de estrictas medidas de confinamiento pueden

afectar drásticamente los hábitos de vida en la salud mental de los estudiantes (Zapata-Ospina et al., 2021).

El uso de las tecnologías de la comunicación sin una regulación, el sedentarismo y el aislamiento, impactan, en cierta medida, el desarrollo educativo, social y afectivo de los estudiantes (Lee, 2020); igualmente hay que tomar en cuenta que la vida universitaria es en si misma una experiencia estresante (Zhai y Du, 2020; Misra, 2000). La adaptación a la educación virtual puede traer consigo confusión y dificultad para el desarrollo pleno de facultades y aptitudes frente al aprendizaje (Cobo-Rendón et al., 2020).

Varias investigaciones señalan que, en el ámbito educativo superior, la salud mental de los estudiantes se ve afectada por ciertos factores de riesgo como la exposición a la COVID-19 propia y de familiares cercanos, además de problemas socio-económicos, que desencadenan cuadros de ansiedad, estrés y depresión (Cao et al., 2020; Odriozola-González et al., 2020), además de estos síntomas se añaden problemas de sueño e ideaciones suicidas (Tang et al., 2020; Kaparounaki et al., 2020).

Por los efectos en la salud mental que deja en la población general y universitaria en varias partes del mundo, es crucial hacer un análisis de las condiciones de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Riobamba (ISTR), Ecuador, luego de recibir clases virtuales un año, para desplegar medidas de intervención psicológica enmarcadas en el contexto institucional. En este sentido se destaca el estudio de Moreta-Herrera et al., (2021) con población universitaria ecuatoriana, antes de la declaración de pandemia, que muestra la afectación en la salud mental en dimensiones somática, disfunción social, ansiedad y depresión. De allí el interés de investigar en estas dimensiones en población similar en un contexto temporal distinto para establecer la afectación que pueda aparecer.

Las características específicas y las dinámicas propias de cada carrera del ISTR en su metodología de enseñanza, añadido a problemas concretos

de la virtualidad, pueden afectar el aprendizaje; el rendimiento académico y de manera subsecuente la salud mental de los estudiantes entorno a la pandemia. El caso particular se da, por ejemplo, en las carreras con enfoque en la salud que tienen una falta de acceso a laboratorios o una nula práctica pre-profesional con población de estudio, o la cancelación de giras de observación en las carreras de turismo, en contraposición a las carreras de informática que, de manera general, no ven afectado en gran medida su dinámica pedagógica y curricular. Tal como lo manifiesta Raubhani, (2019) en su estudio sobre salud general en estudiantes universitarios, donde encontró diferencias significativas entre estudiantes de carreras de salud en relación a estudiantes de otras carreras. Es por ello que el presente estudio tiene como objetivo comparar la salud mental de estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico durante la COVID-19.

## MÉTODO

### Taxonomía de la Investigación

Se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, fue un estudio de tipo no experimental, transversal, descriptivo y prospectivo (Supo y Zacarías, 2020).

### Población de estudio

Como se puede apreciar en la Tabla 1 la población se conformó con 864 estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Riobamba, Ecuador (ISTR) de las carreras de Tecnología en: Estimulación Temprana, Servicios Asistenciales de Salud, Rehabilitación Física, Regencia en Farmacia, Tecnología Superior en Construcción, Tecnología Superior en Gestión de Operaciones Turísticas y Hoteleras, Tecnología en Administración Turística y Hotelera y Tecnología en Desarrollo de Software.

En esta investigación no se necesitó hacer un cálculo muestral, ya que se trabajó con la totalidad de la población a la que se aplicó un cuestionario digital que tuvo una duración aproximada de quince minutos. Se usó el criterio de inclusión de ser estudiante matriculado del ISTR, llenar y firmar el consentimiento informado. Se excluyó a los estudiantes que no llenaron por completo el cuestionario de salud mental, o no firmaron el consentimiento informado.

La variable dependiente: Salud mental (Dimensiones: somática, social, ansiedad, depresión).

- La variable Atributiva: Edad, sexo, estado civil, carrera, zona donde vive, acceso a Internet, diagnóstico de COVID-19, diagnóstico de COVID-19 a un familiar, familiar fallecido por COVID-19, presencia de discapacidad, enfermedad catastrófica, y tipo de familia. Variable de comparación: Las ocho carreras del ISTR descritas en la Tabla 1.

### Instrumento de medición

Se utilizó el cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-28) que consta de 28 ítems, que es un tipo de instrumento estructurado, conformado por 28 ítems, con un tipo de administración autoaplicada y un tiempo de administración  $\leq 10$  minutos, aplicable a una población de adolescentes y adultos.

La versión original (*General Health Questionnaire*) corresponde a (Goldberg, et al., 1979) y la versión adaptada (Cuestionario de salud General-28) a Lobo et al. (1986). Este cuestionario se aplicó en base al estudio realizado en población universitaria ecuatoriana (Moreta-Herrera et al., 2021). El propósito de GHQ28 es evaluar rápida y extensamente los aspectos generales de los síntomas y el funcionamiento de los pacientes con trastornos mentales. El GHQ28 se agrupa en cuatro grados: grado A (síntomas físicos), grado B (ansiedad e insomnio), grado C (disfunción social) y grado D (depresión severa). Este es un cuestionario autoadministrado que consta de 28 ítems. Cada pregunta tiene cuatro posibles respuestas, que sus valoraciones empeoran progresivamente. El paciente debe enfatizar la respuesta seleccionada y limitarse obligatoriamente a la situación de las últimas semanas, más que en un pasado más lejano. La puntuación GHQ se utiliza para determinar el número de síntomas presentes y asignar un valor a la respuesta 0, 0, 1, 1.

Se considera un cuestionario conciso y fácil de usar. Tiene dos usos principales: 1) Estimar la prevalencia de los trastornos mentales en una población en particular, por otro lado 2) Identificar los casos psiquiátricos mediante consultas no especializadas.

Las diferentes subescalas del GHQ28 evalúan síntomas específicos de forma parcial, pero no apoyan un diagnóstico psiquiátrico. Para seleccionar el cuestionario GHQ-28, se consideró la evidencia de un alfa de Cronbach entre 0,75 y 0,89 obtenido en estudios en la población ecuatoriana para valorar el estado de salud mental (Pérez et al., 2021) Y el estudio en población universitaria ecuatoriana donde se calcula un alfa de Cronbach de entre 0,92 y 0,98 (Moreta-Herrera et al., 2021). En la muestra se obtuvo un alfa de Cronbach de entre 0,64 y 0,89. En el presente estudio, el cuestionario fue aplicado de forma virtual mediante el *software* de administración de encuestas de Google Forms, acompañado de un video tutorial sobre la aplicación del mismo.

La tabulación se realizó en hoja de cálculo de Microsoft Excel 2019. Para el análisis estadístico de los datos se empleó el software IBM SPSS Statistics (v. 26.0, Edición de 64 bits). Para aplicar el cuestionario GHQ-28 se utilizó la escala de Likert con cuatro posibles respuestas: [0] Bastante más que lo habitual; [0] Mucho más que lo habitual; [0] Igual que lo habitual; [0] Más satisfecho que lo habitual; [1] No más que lo habitual; [1] No en lo absoluto; y [1] Mucho menos satisfecho que lo habitual. Después de aplicado el cuestionario se tabularon las respuestas con el baremo de GHQ-28, que valora la salud mental en las cuatro dimensiones psicológicas (Somática; Ansiedad; Social; y Depresión), que luego de sumar los puntos de cada ítem, se tuvo en cuenta el baremo de evaluación siguiente: 1) Puntuación entre 0 y 5 puntos: No Caso de Salud Mental. 2) Puntuación entre 6 y 7 puntos: Caso de Salud Mental.

Para la evaluación del grado de correlación entre los ítems del GHQ-28, se utilizaron los criterios del alfa de Cronbach, descrito en 1951 por Lee J. Cronbach (Cronbach, 1951), debido a que representa el estadístico más empleado para estimar la consistencia interna de un constructo (Frías-Navarro, 2021), lo cual permite estimar si todos sus ítems miden el mismo concepto. Se consideró que el valor mínimo de este coeficiente de fiabilidad debe ser entre 0,7 y 0,9 y que valores entre 0,6 y 0,7

representan notas mínimas de aceptación (Mayorga y Vega, 2021).

### **Consideraciones éticas**

Los estudiantes dieron su consentimiento de participación, al igual que la máxima dirección del ISTR. Además, se respetaron los principios éticos relacionados con la utilización de la información acopiada, así como con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, incluyendo sus actualizaciones (Asociación Médica Mundial, 2013).

### **Planteamiento del estudio**

Se evaluó la salud mental de los estudiantes del ISTR durante la COVID-19, partiendo del planteamiento siguiente: ¿Existen diferencias en la salud mental entre las diferentes carreras?

La comparación que se hizo entre las carreras, no fue a partir de las cifras absolutas, porque los tamaños de los grupos no fueron iguales, lo que se comparó fue la frecuencia de la existencia de afección en la salud mental en las cuatro dimensiones que incluye el GHQ-28, que es la variable aleatoria.

### **Hipótesis del estudio**

Teniendo en cuenta que la intención analítica de la investigación fue la prueba de hipótesis, se desarrollaron los pasos correspondientes al ritual de la significancia estadística: 1) Planteamiento del sistema de hipótesis: La hipótesis bilateral o a dos colas quedó planteada de la forma siguiente: H0: No existen diferencias en la salud mental entre las diferentes carreras del Instituto Superior Tecnológico Riobamba durante la COVID-19 (Hipótesis nula). La hipótesis del investigador o alternas o fue: H1: Existen diferencias en la salud mental entre las diferentes carreras del Instituto Superior Tecnológico Riobamba durante la COVID-19. 2) Establecimiento del nivel de significancia: se determinó un nivel de significancia del 5% (0,05). 3) Elección del estadístico de prueba: el estadístico de prueba seleccionado fue la prueba estadística Chi-Cuadrado de Homogeneidad. 4) Lectura al p-valor calculado: se analizó la probabilidad de error en concordancia con el valor final que se obtuvo. 5) Decisión estadística: se tuvo como punto de partida el criterio de que si el p-valor es inferior a 0,05 se rechaza la hipótesis nula

y se acepta la hipótesis del investigador. Teniendo en cuenta que las calificaciones del GHQ-28 se realizan de manera particular para cada dimensión y no de forma global, el análisis de la hipótesis se desarrolló individualmente para cada una de las dimensiones y luego se hizo una interpretación general.

## RESULTADOS

Respecto a los resultados de los indicadores sociodemográficos como edad, sexo, además de carrera, zona donde vive, acceso a internet, diagnóstico de COVID 19, diagnóstico de COVID 19 a un familiar, familiar fallecido por COVID 19, tipo de familia, se encuentran detallados en la tabla 1 de manera que

**Tabla 1.** Variables sociodemográficas de los Eestudiantes del ISTR

VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN	N	%
<b>EDAD</b>		
17 – 20	252	29,2
21 – 25	470	54,4
26 – 30	109	12,6
31 – 35	24	2,8
36 – 40	5	0,6
41 – 45	2	0,2
46 – 50	2	0,2
<b>SEXO</b>		
Hombre	248	28,7
Mujer	616	71,3
<b>ESTADO CIVIL</b>		
Soltero/a	768	88,9
Casado/a	63	7,3
Unión de hecho	27	3,1
Divorciado	6	0,7
<b>CARRERA</b>		
Tecnología en Estimulación Temprana	145	16,8
Tecnología en Rehabilitación Física	230	26,6
Tecnología en Servicios Asistenciales de Salud	183	21,2
Tecnología en Regencia en Farmacia	73	8,5
Tecnología Superior en Gestión de Operaciones Turísticas y Hoteleras	79	9,2
Tecnología en Administración Turística y Hotelera	4	0,5
Tecnología Superior en Desarrollo de Software	68	7,9
Tecnología Superior en Construcción	79	9,3
<b>ZONA DONDE VIVE</b>		
Urbana	544	63,0
Rural	320	37,0

ACCESO A INTERNET		
Con acceso a internet en casa	711	82,3
Sin acceso a internet en casa	42	4,9
Uso de datos móviles	111	12,8
TIPO DE FAMILIA DE ORIGEN		
DIAGNÓSTICO DE COVID-19		
Diagnóstico positivo	141	16,3
Diagnóstico negativo	723	83,7
DIAGNÓSTICO DE COVID-19 A UN FAMILIAR		
Diagnóstico positivo	392	45,4
Diagnóstico negativo	472	54,6
FAMILIAR FALLECIDO POR COVID-19		
Ningún familiar fallecido	737	85,3
Al menos un familiar fallecido	127	14,7
TIPO DE FAMILIA		
Ensamblada	11	1,3
Extendida	98	11,3
Familia nuclear	532	61,6
Monoparental	164	19,0
Vive solo/a	59	6,8

**Nota.** Elaboración propia

Respecto a la hipótesis del estudio, a continuación en la tabla 2, se muestran sus resultados, desglosados por las cuatro dimensiones Somática; Social; Ansiedad; y Depresión, respectivamente, muestra de forma sintética los resultados del cuestionario GHQ-28.

**Tabla 2.** Resultados del Cuestionario GHQ-28

DIMENSIÓN	ÍTEMS	RESULTADO (%)	
		CASO	NO CASO
SOMÁTICA (Alfa de Cronbach = 0,85)	Salud y plenitud de forma.	1,5	98,5
	Necesidad de un reconstituyente	11,3	88,7
	Agotamiento	24,2	75,8
	Sensación de enfermedad	20,9	79,1
	Cefalea	28,0	72,0
	Sensación de opresión	22,5	77,5
	Calor/Escalofríos	12,3	87,7
ANSIEDAD (Alfa de Cronbach = 0,89)	Insomnio	20,1	79,9
	Dificultades para mantener el sueño	28,7	71,3
	Agobio y tensión	33,3	66,7
	Mal humor	30,8	69,2
	Pánico	15,5	84,5
	Sensación de angustia	33,9	66,1
	Nervios	28,8	71,2

SOCIAL (Alfa de Cronbach = 0,64)	Sensación de mantenerse ocupado y activo	10,0	90,0
	Tiempo de activación	24,9	75,1
	Sensación de hacer bien las cosas	10,1	89,9
	Satisfacción	17,7	82,3
	Sensación de utilidad	13,9	86,1
	Toma de decisiones	13,8	86,2
Capacidad de disfrutar		24,5	75,5
DEPRESIÓN (Alfa de Cronbach = 0,86)	Sensación de valor propio	4,4	95,6
	Desesperanza	10,2	89,8
	Desvalorización de la vida	9,6	90,4
	Ideas autolíticas	7,9	92,1
	Nervios incontrolables	16,8	83,2
	Deseos de muerte propia	27,7	87,3
Ideas autolíticas persistentes		17,6	82,4

**Nota.** Elaboración propia

En la Tabla 3, la prueba Chi Cuadrado en la Dimensión Somática entre las distintas carreras del ISTR durante la COVID-19, arroja un resultado de error de concordancia igual al 12 %, o sea, superior al nivel de significancia (5 %). Por tanto, no existen

elementos para rechazar la hipótesis nula, por lo que no existen diferencias en la salud mental (Dimensión Somática) entre las diferentes carreras del Instituto Superior Tecnológico Riobamba durante la COVID-19.

**Tabla 3.** Resultados de la Prueba Chi Cuadrado de Homogeneidad en la Dimensión Somática

CARRERA (Variable Fija)	Dimensión Depresión (V. aleatoria)			
	Si	No	Total	
Tecnología en Estimulación Temprana	N	16	129	145
	%	11,0	89,9	100,0
Tecnología en Rehabilitación Física	N	15	215	230
	%	5,7	94,3	100,0
Tecnología en Servicios Asistenciales de Salud	N	15	168	183
	%	8,2	91,8	100,0
Tecnología en Regencia en Farmacia	N	3	70	73
	%	4,1	95,9	100,0
Tecnología Superior en Gestión de Operaciones Turísticas y Hoteleras	N	3	76	79
	%	3,8	96,2	100,0
Tecnología en Administración Turística y Hotelera	N	1	7	8
	%	12,5	87,5	100,0
Tecnología Superior en Desarrollo de Software	N	1	67	68
	%	1,5	98,5	100,0
Tecnología Superior en Construcción	N	3	75	78
	%	3,8	96,2	100,0
Total	N	57	807	864
	%	6,6	93,4	100,0

$\chi^2=10,697$  ( $p=0,15$ )

**Nota.** Elaboración propia

En la Tabla 4 se observa los resultados de la Dimensión Social con un error de concordancia de 16 % superior al 5 %, queda claro que no existen

elementos para rechazar la hipótesis nula, por lo que no existen diferencias en la salud mental (Dimensión Social) entre las diferentes carreras del ITSR.

**Tabla 4.** Resultados Prueba Chi Cuadrado de Homogeneidad en la Dimensión Social

CARRERA (Variable Fija)	Dimensión Social (V. aleatoria)			
	Si	No	Total	
Tecnología en Estimulación Temprana	N	6	139	145
	%	4,1	95,9	100,0
Tecnología en Rehabilitación Física	N	13	217	230
	%	5,7	94,3	100,0
Tecnología en Servicios Asistenciales de Salud	N	4	179	183
	%	2,2	97,8	100,0
Tecnología en Regencia en Farmacia	N	0	73	73
	%	0,0	100,0	100,0
Tecnología Superior en Gestión de Operaciones Turísticas y Hoteleras	N	2	77	79
	%	2,5	97,5	100,0
Tecnología en Administración Turística y Hotelera	N	1	7	8
	%	12,5	87,5	100,0
Tecnología Superior en Desarrollo de Software	N	3	65	68
	%	4,4	95,6	100,0
Tecnología Superior en Construcción	N	1	77	78
	%	1,3	98,7	100,0
Total	N	30	834	864
	%	3,5	96,5	100,0

X<sup>2</sup>=10,432 (p=0,16)

**Nota.** Elaboración propia

En la Tabla 5 el resultado de Chi Cuadrado para la dimensión ansiedad, por el contrario, muestra un resultado de error de significancia del 5% por lo que se acepta la hipótesis del investigador: sí existen diferencias en la salud mental (Dimensión

Ansiedad) entre las diferentes carreras. Teniendo mayor repercusión en la carrera de Tecnología en Estimulación Temprana 20.0 % de casos de salud mental, y menor impacto en la Carrera de Tecnología Superior en Construcción 6,4 %.

**Tabla 5.** Resultados de la Prueba Chi Cuadrado de Homogeneidad en la Dimensión Ansiedad

CARRERA (Variable Fija)	Dimensión Ansiedad (Variable aleatoria)			
		Si	No	Total
Tecnología en Estimulación Temprana	N	29	116	145
	%	20,0	80,0	100,0
Tecnología en Rehabilitación Física	N	45	185	230
	%	19,6	80,4	100,0
Tecnología en Servicios Asistenciales de Salud	N	24	159	183
	%	13,1	86,9	100,0
Tecnología en Regencia en Farmacia	N	14	59	73
	%	19,2	80,8	100,0
Tecnología Superior en Gestión de Operaciones Turísticas y Hoteleras	N	11	68	79
	%	13,9	86,1	100,0
Tecnología en Administración Turística y Hotelera	N	1	7	8
	%	12,7	87,5	100,0
Tecnología Superior en Desarrollo de Software	N	6	62	68
	%	8,8	91,2	100,0
Tecnología Superior en Construcción	N	5	73	78
	%	6,4	93,6	100,0
Total	N	135	729	864
	%	15,6	84,4	100,0

$X^2=14,030$  ( $p=0,05$ )

**Nota.** Elaboración propia

Finalmente, en la Dimensión Depresión, Tabla 6, la prueba Chi Cuadrado arroja un resultado de error de concordancia del 15 %, mayor a 5 %, por lo que no

existen elementos para rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existe diferencias en la salud mental (Dimensión Depresión) en los estudiantes del ISTR.

**Tabla 6.** Resultados de la Prueba Chi Cuadrado de Homogeneidad en la Dimensión Depresión

CARRERA (Variable Fija)	Dimensión Depresion (Variable aleatoria)			
		Si	No	Total
Tecnología en Estimulación Temprana	N	12	133	145
	%	8,3	91,7	100,0
Tecnología en Rehabilitación Física	N	9	221	230
	%	3,9	96,1	100,0
Tecnología en Servicios Asistenciales de Salud	N	8	175	183
	%	4,4	95,6	100,0
Tecnología en Regencia en Farmacia	N	2	71	73
	%	2,7	97,3	100,0
Tecnología Superior en Gestión de Operaciones Turísticas y Hoteleras	N	3	76	79
	%	3,8	96,2	100,0
Tecnología en Administración Turística y Hotelera	N	1	7	8
	%	12,5	87,5	100,0
Tecnología Superior en Desarrollo de Software	N	3	65	68
	%	4,4	95,6	100,0



Tecnología Superior en Construcción	N	0	78	78
	%	0,0	100,0	100,0
Total	N	38	826	864
	%	4.4	95,6	100,0

$X^2=10,697$  ( $p=0,15$ )

**Nota.** Elaboración propia

## DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo la comparación de grupos de estudiantes de las diferentes carreras del ISTR, en relación a su prevalencia en salud mental y cómo la mecánica de funcionamiento de cada carrera, afectan dicha salud mental.

Los resultados de la Tabla 2, correspondientes al cuestionario GHQ-28, manifiestan que, en la Dimensión Somática, predominan la Cefalea (28 %) y el Agotamiento (24,2 %), lo cual es normal en estudiantes universitarios, esto puede deberse al alto grado de estrés que están sometidos los estudiantes (Barreto-Osama y Salazar-Blanco, 2020; Ferrel-Ortega et al., 2017; Pardo-Cebrian et al., 2017), principalmente en épocas de pandemia donde las condiciones de virtualidad pueden agravar esta sintomatología (Arroyo et al., 2021; Reznik et al., 2020). Para medir la consistencia interna se calculó el alfa de Cronbach en el que se evidencia un valor de 0,85 para esta dimensión.

En la Dimensión Social, claramente prevalecen el Tiempo de activación (24,9 %) y la Capacidad de disfrutar (24,5 %), lo cual es típico en los jóvenes. Esto puede estar relacionado con la experiencia de emociones positivas y sensaciones placenteras que los jóvenes puedan experimentar en esta etapa de su vida. Esto revela que, incluso a pesar de atravesar momentos complicados como los actuales, los jóvenes pueden ser capaces de autorregularse y adaptarse (Velastegui-Hernández y Mayorga-Lascano, 2021). El alfa de Cronbach evidencia un valor de 0,64 para esta dimensión.

En la Dimensión Ansiedad predominan la Sensación de angustia (33,9 %) y el Agobio y tensión (33,3 %), resultado de la normal presión por los estudios, sobre todo en tiempos de pandemia COVID-19

(Suárez-Lantarón et al., 2021; Cobo-Rendón et al., 2020). El resultado es comprensible ya que los estudiantes al encontrarse en medio de una crisis sanitaria sus mecanismos de autopreservación, que generan alerta y consecuentemente ansiedad, están activos (Velastegui-Hernández y Mayorga-Lascano, 2021). El alfa de Cronbach evidencia un valor de 0,89 para esta dimensión.

Llama la atención que en la Dimensión Depresión resaltan los Deseos de muerte propia (27,7 %), lo cual es preocupante y debe servir de alerta a familiares y médicos de la institución objeto de estudio. Este resultado concuerda con García-Suárez, (2021); Díaz et al. (2021). Esto puede deberse a múltiples causas entre ellas, que la población de estudio en un 16,3 % se ha contagiado de Covid-19; un 45 % ha tenido un familiar contagiado con la enfermedad y un 14,7 % tiene al menos un familiar fallecido por el virus. Esto explica, en cierta medida, que los índices de depresión en general y en particular, las ideas autolíticas esten presentes, ya que llevar auestas una enfermedad potencialmente mortal, tener familiares contagiados o experimentar el fallecimiento de un familiar, impactan seriamente en la salud mental. El alfa de Cronbach evidencia un valor de 0,86 para esta dimensión.

El análisis del alfa de Cronbach de los 28 ítems, en su conjunto, muestra un valor de 0,92, lo cual refleja la consistencia interna y homogeneidad del cuestionario GHQ-28. Este resultado puede interpretarse como que el 92 % de la variabilidad de los ítems se debe a la forma consistente o coherente de las respuestas de los estudiantes encuestados (Ventura-León y Peña-Calero, 2020). Los resultados manifiestan, en todos los casos, un nivel aceptable del grado de correlación entre los ítems del GHQ-28, de acuerdo con Celina y Campo-Arias, (2005);

George y Mallery, (2003), quienes indican cantidades entre 0,70 y 0,90 como un nivel aceptable.

Una vez llegado a este nivel de análisis de los resultados, cabe preguntarse acerca del planteamiento de la hipótesis general del presente estudio ( $H_1$ ), para lo cual se tiene en cuenta la decisión estadística correspondiente a cada una de las dimensiones, dentro del ritual de la significancia estadística.

En el ISTR durante la COVID-19, no existen diferencias en la frecuencia de la salud mental entre las diferentes carreras, en el caso de la Dimensión Somática ( $p$ -valor=0,12); la Dimensión Social ( $p$ -valor = 0,16); así como la Dimensión Depresión ( $p$ -valor=0,15), pues en los tres casos al analizar la probabilidad de error en concordancia con el valor final que se obtuvo, es superior al nivel de significancia que se define (5%). Por ello, en estas dimensiones no existen elementos para rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) referida a que no existen diferencias en la salud mental entre las diferentes carreras del ISTR durante la COVID-19. Los resultados reflejan que existe una homogeneidad entre las diferentes carreras en cuanto a la variable estudiada, esto explica que la dinámica de cada carrera no influye, de manera particular, en la salud mental de los estudiantes, ya que todos experimentan de forma análoga la educación virtual y el contexto de pandemia. Al no encontrarse estudios exactamente iguales, es necesario investigar a profundidad, cómo la organización de cada carrera, a nivel de educación superior, puede impactar en el bienestar psicológico de los estudiantes.

Contrariamente, en el caso de la Dimensión Ansiedad ( $p$ -valor = 0,05) sí se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), aceptándose la hipótesis del investigador ( $H_1$ ), por lo que sí existen diferencias en la salud mental, dentro de esta dimensión, entre las diferentes carreras del ISTR durante la COVID-19. En este caso el  $p$ -valor cumple el criterio establecido del nivel de significancia. Ante estos resultados, al valorar integralmente las cuatro dimensiones del GHQ-28 en las que tres de ellas evidencian que no existen diferencias en la salud mental entre las diferentes

carreras y solo una manifiesta lo contrario, puede señalarse que de forma general no puede afirmarse la existencia de dichas diferencias.

Al comparar los resultados del presente estudio con otras investigaciones similares, se resalta que en la Dimensión Ansiedad, en donde la significancia estadística es igual a 0,05, aceptándose que existe una diferencia en las carreras de Estimulación Temprana ( $N=29$ ; 20,0 %); con respecto a la carrera de Construcción ( $N=5$ ; 6,4 %), esto podría deberse a cuestiones de género, ya que en la carrera de Estimulación Temprana predominan las mujeres ( $N=140$ ) sobre los hombres ( $N=5$ ); en tanto que en la carrera de Construcción hay mayor población de hombres ( $N=50$ ) en comparación con las mujeres ( $N=28$ ), esto va en concordancia con la investigación realizada por Vivanco-Vidal et al., (2020) con 356 estudiantes universitarios de dos ciudades peruanas, a quienes se les aplica Coronavirus Anxiety Scale y el resultado arroja una diferencia estadísticamente significativa de Ansiedad a favor de las mujeres en relación a los hombres. La investigación de De la Cruz-Caballero et al. (2021) apunta a resultados similares en un estudio con población de 257 estudiantes universitarios donde se aplica la encuesta de sensibilidad al horror por COVID-19, como resultado se halla que las mujeres expresan una mayor sensibilidad al horror por la pandemia en relación a los hombres, acentuando la sintomatología en la angustia. En general los problemas psicológicos están más acentuados en mujeres en relación con hombres esto se ve más patente en la dimensión ansiedad (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015). Sin embargo, estos hallazgos se contradicen con los encontrados por Moreta-Herrera et al., (2021) donde se establece que los hombres mostraron mayor prevalencia en problemas de salud mental, entre ellos la ansiedad, en relación a las mujeres. Hay que destacar que este estudio es precedente a la pandemia y no explica de manera contundente si el contexto de pandemia es el causante de la diferencia entre géneros.

Igualmente, los resultados concuerdan con estudios similares en población general, como los realizados por Orellana y Orellana, (2020) y Wang et al.,

(2020), en los que se evidencia que las mujeres tienen, en muchos casos, un trabajo doméstico que compaginan con los estudios y esto puede generar mayor presión emocional que desencadena cuadros de ansiedad y estrés, puesto que las mujeres tienden a exteriorizar más sus reacciones fisiológicas y emocionales con mayor vulnerabilidad a estos problemas psicoemocionales (Araoz et al., 2021). Estas investigaciones, concuerdan con los estudios virtuales en cuidado de hijos y familiares contagiados de COVID-19 que realiza la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el que se evidencia una reducción en la autonomía personal de las mujeres en contraposición a los hombres (CEPAL, 2020). También el contagio se da en mayor número en hombres y esto puede explicar la falta de autocuidado, por desinterés y excesiva confianza, en el área de la salud física y mental de las mujeres que les lleve a tomar conductas de riesgo, como falta de buenas prácticas de bioseguridad, descuido en el aspecto físico, asunción de mayor carga de responsabilidad en trabajos del hogar no remunerados, entre otros (Moreno-Tetlacuilo y Gutiérrez, 2020).

Estos resultados se contradicen con los hallados por Ríos et al., (2020) en un estudio con 418 estudiantes universitarios de una ciudad peruana, donde se encuentra que mujeres y hombres tienen puntuaciones promedio similares en la Dimensión Ansiedad, diferente a la Dimensión Depresión, donde predominan las mujeres. Estos datos concuerdan con los resultados de Micin y Bagladi, (2011). Es en esta última dimensión, en la que en el presente estudio no se encuentran diferencias significativas. Esto puede explicarse por la condición sanitaria pandémica, al tomar en cuenta que los hombres tiene la tendencia a contagiarse en mayor medida de la COVID-19 y esto puede tener un impacto considerable en la salud mental masculina (Moreno-Tetlacuilo y Gutiérrez, 2020).

De manera general en el ISTR se evidencia que la salud mental se ve afectada, ya que se encuentra que el 6.6 % de los estudiantes son casos de salud mental en la Dimensión Somática; en la Dimensión Social un 3,5 %, en la Dimensión Depresión un 4,4%,

y en la dimensión que más llama la atención es la Ansiedad con un 15,6%. Un estudio similar, pero en población general ecuatoriana, encuentra valores más significativos de afectación en dimensiones como la Depresión (17,7%); Ansiedad (30,7%) y Estrés (14,2%) (Mautong et al., 2021). Estudios preliminares antes de la pandemia COVID-19, arrojaron resultados de mayor prevalencia 24,7% de casos de salud mental (Moreta-Herrera et al., 2021), en contraposición con el actual estudio que presentó un 19,1 %. Esto señala que el contexto de pandemia no parece aumentar la prevalencia de casos de salud mental en esta población de estudio, en contraste con lo encontrado por Zolotov et al., (2020) que enfatiza que los niveles, en dimensiones de salud como la ansiedad y la depresión, son mayores en situación de pandemia.

El contagio de COVID-19 afecta la salud general, desde síntomas leves como la tos; dolor muscular y cefalea hasta síntomas más graves como dificultad para la respiración; neumonía e insuficiencia orgánica múltiple que termina en la muerte (Palacios et al., 2021; Zhou et al., 2020; Biscayart et al., 2020; Hui et al., 2018). La salud mental también se ve afectada de manera alarmante en la población en general y los estudiantes de los distintos niveles de educación, especialmente los que cursan niveles de educación superior, puesto que al tener la presión típica que tienen los estudios superiores, el cambio a modalidad virtual impide, entre otras cosas, que accedan a prácticas pre-profesionales en laboratorios y a asesorías presenciales que permite la formación óptima preparatoria para la vida laboral, en complemento con la sensación de inminente contagio a la enfermedad, el aislamiento y problemas sociales y económicos propios de una situación pandémica mundial son los factores que pueden afectar la salud mental de esta población de estudio (Araoz et al., 2021; Córdova-Sotomayor y Santa-María, 2018).

#### **LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Teniendo en cuenta que no existe, antes de la pandemia COVID-19, un estudio previo que mida la Salud Mental en esta población, se limita a la presente investigación a ser un estudio de tipo transversal,

no sin dejar abierta la posibilidad de ampliar la investigación a un tipo longitudinal que posibilite una comparación de dicha variable durante y después de la COVID-19. Otra limitante es la calibración de la prueba utilizada (GHQ-28). Aunque el cuestionario tiene un alcance global y cierta adaptabilidad a las poblaciones regionales, se necesitan estudios para confirmar completamente las propiedades psicométricas en la población ecuatoriana.

### CONCLUSIONES

Se cumplió el objetivo de comparar la salud mental de estudiantes del ISTR durante la COVID-19, para cuyo propósito se justificó la efectividad, tanto del GHQ-28 como de la prueba estadística Chi-Cuadrado de Homogeneidad.

Una evaluación global de las cuatro dimensiones del GHQ28 en el ISTR evidenció que no fue posible demostrar la existencia de diferencias significativas entre las diferentes carreras, pues solo en una de ellas, la Dimensión Ansiedad, se pudo justificar estadísticamente la presencia de diferencias en la salud mental.

Los resultados manifestaron, en todos los casos, un nivel aceptable del grado de correlación entre los ítems del GHQ-28, pues se encontraron confiables por medio del alfa de Cronbach.

En la Dimensión Somática predominó la cefalea (28%) y el agotamiento (24,2 %); en la Dimensión Ansiedad prevaleció la sensación de angustia (33,9%) y el agobio y tensión (33,3%); en la Dimensión Social, preponderó el tiempo de activación (24,9%) y la capacidad de disfrutar (24,5%); y en la Dimensión Depresión resaltó el deseo de muerte propia (27,7%). Se sugiere, para nuevos estudios, continuar desarrollando esta línea de investigación en el contexto de la COVID-19.

### CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses respecto al presente artículo.

### Referencias

Asociación Médica Mundial (2013). Declaración de

Helsinki. Asociación Médica Mundial. Recuperado de <https://bit.ly/3q5SVij>

Araoz, E. G. E., Roque, M. M., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., & Araoz, M. C. Z. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica* 40(1) 88-93. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4675923>

Arroyo, J. C., Guaderrama, A. I. M., & Galicia, G. J. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: Su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 97–116. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1802>

Barreto-Osama, D., & Salazar-Blanco, H. A. (2020). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30–39. <https://doi.org/10.22267/rus.212301.211>

Boden, M., Zimmerman, L., Azevedo, K. J., Ruzek, J. I., Gala, S., Abdel, M., H. S., Cohen, N., Walser, R., Mahtani, N. D., Hoggatt, K. J., & McLean, C. P. (2021). Addressing the mental health impact of COVID-19 through population health. *Clinical Psychology Review*, 85, 102006. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102006>

Buitrago, R. F., Ciurana, M. R., Fernández, A. M. del C., & Tizón, G., J. L. (2020). Salud mental en epidemias: Una perspectiva desde la Atención Primaria de Salud española. *Atención Primaria*, 52(S2), 93–113. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.09.004>

Buitrago R. F., Ciurana, M. R., Fernández, A. M. del C., & Tizón, J. L. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: Reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*, 53(1), 89–101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

Celina, O. H. & Campo, A. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo>

- oa?id=80634409
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Chaguay, L. L., Chaguay, S. L., & Galeas, R. R. (2020). Desempleo en tiempos de covid-19: Efectos socioeconómicos en el entorno familiar. *Journal of Science and Research*, 5(4), 1–11. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4110532>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277–284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Córdova-Sotomayor, D. A., & Santa-María C., F. B. (2018). Factores asociados al estrés en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista Estomatológica Herediana*, 28(4), 252. <https://doi.org/10.20453/reh.v28i4.3429>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- De la Cruz-Caballero, A. M., Robles-Francia, V. H., & Robles-Ramos, V. A. (2021). Diferencias de género en la sensibilidad emocional por covid-19 en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e209. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.903>
- Díaz, C. I. B., López, V. A. Q., & Saucedo, A. C. (2021). El sentimiento de soledad y su relación con la ideación suicida en estudiantes universitarios. *Revista Inclusiones*, 8(Esp), 80–94. Recuperado de: <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/247>
- Ferrel-Ortega, F. R., Ferrel-Ballesta, L. F., Cantillo-Aguirre, A. A., Jaramillo-Campo, J., & Jiménez-Suárez, S. M. (2017). Variables académicas y sociodemográficas relacionadas con el Síndrome de Burnout, en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud de una universidad estatal de Colombia. *Psicogente*, 20(38), 336–352. <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2555>
- Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Recuperado de: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020). The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing: The Need for Prevention and Early Intervention. *JAMA Internal Medicine*, 180(6), 817–818. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1562>
- García-Suárez, A. K. (2021). Diagnóstico situacional de la salud mental en estudiantes de la Universidad de Guadalajara en el contexto de la pandemia por COVID-19, año 2020. *Salud Jalisco*, 8(Esp), 40–43. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenl.cgi?IDARTICULO=101504>
- George, D. & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hui, D. S., Azhar, E. I., Kim, Y.-J., Memish, Z. A., Oh, M., & Zumla, A. (2018). Middle East respiratory syndrome coronavirus: Risk factors and determinants of primary, household, and nosocomial transmission. *The Lancet Infectious Diseases*, 18(8), e217–e227. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(18\)30127-0](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(18)30127-0)
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3), 149–157. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D.-P. V., Papadopoulou, E. V. K., Papadopoulou, K. K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*, 290, 113111. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lobo, A., Pérez-Echeverría, M., Artal, J. (1986). Validez de la versión escalada del Cuestionario General de Salud (GHQ-28) en población española. *Medicina psicológica*, 16 (1), 135-140. doi: 10.1017 / S0033291700002579
- Mautong, H., Gallardo-Rumbea, J. A., Alvarado-Villa, G. E., Fernández-Cadena, J. C., Andrade-Molina, D.,

- Orellana-Román, C. E., & Cherrez-Ojeda, I. (2021). Assessment of depression, anxiety and stress levels in the Ecuadorian general population during social isolation due to the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 21(1), 212. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03214-1>
- Mayorga, P. J. A., & Vega, F. V. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicología Unemi*, 5(9), 46-57. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p>
- Miranda, H., G. (2018). ¿De Qué Hablamos Cuando Hablamos De Salud Mental? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 86-95. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1438570>
- Misra, R., McKean, M., West, S. y Russo, T. (2000). Estrés académico de los estudiantes universitarios: comparación de las percepciones de estudiantes y profesores. *College Student Journal*, 34 (2), 236-245.
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud Mental en Estudiantes Universitarios: Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de Conducta Suicida en Población que Acude a un Servicio de Salud Estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29(1), 53-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082011000100006>
- Moreno-Tetlacuilo, L., M., A. & Gutiérrez, J., K. (2020). Hombres, mujeres y la COVID-19. ¿Diferencias biológicas, genéricas o ambas? *Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología*, 1(6), 3-6.
- Moreta-Herrera, R., Zambrano-Estrella, J., Sánchez-Vélez, H., & Naranjo-Vaca, S. (2021). Salud mental en universitarios del Ecuador: síntomas relevantes, diferencias por género y prevalencia de casos. *Pensamiento Psicológico*, 19(1), 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.smue>
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruña, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Orellana, C. I., & Orellana, L. M. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 103-120. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Mental Health. Recuperado de: <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/mental-health>
- Palacios, C. M., Santos, E., Velázquez, C. M. A., León, M. (2021). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española*, 221(1), 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.03.001>
- Pardo-Cebrian, R., Fernández-Marcos, T., & Lozano Herrera, T. (2017). Estudio epidemiológico sobre cefaleas en población universitaria española. *Psychologia*, 11(2), 13-27. <https://doi.org/10.21500/19002386.2785>
- Pérez, C. P. X., Noroña, S. D. R., Vega, F. V. (2021). Repercusión SARS-CoV-2 en salud mental y bienestar psicológico del personal Centro de Salud Huambalo 2020. *Revista Científic*, 6(19), 243-262. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.12.243-262>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., Escobar-Córdoba, F. (2020). Mental health consequences of the COVID-19 pandemic associated with social isolation. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4), e930. <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. (2020). COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00283-3>
- Ríos, L. R., Carvajal, L. Y. M., Aranibar, T. N., Vásquez, R. J. G. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 5-22. <https://doi.org/10.15366/Educa UMCH2019.17.3.001>
- Rouzbahani, R., & Dehghani, M. (2019). The relationship between marital status and general health among the students of Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran, in 2015-2016. *Journal of Isfahan Medical School*, 36(505), 1408-1414. Doi:10.2212.
- Supo, J., & Zacarías, H. (2020). Metodología de la Investigación Científica: Para Las Ciencias de la Salud y Las Ciencias Sociales. Independently

- Published.
- Suárez-Lantarón, B., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: Estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., Chen, S., & Xu, J. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of Affective Disorders*, 274, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>
- Vega, F. V., Martínez, B. S., Sánchez, F. D. C., & Cejas, M. C. N. (2021). Repercusión de la Covid-19 en la economía ecuatoriana. *Universidad y Sociedad*, 13(S1), 536–544.
- Velastegui-Hernández, D., & Mayorga-Lascano, M. (2021). Estados de Ánimo, Ansiedad y Depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria Covid-19. *Psicología Unemi*, 5(9), 10–20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>
- Ventura-León, J., & Peña-Calero, B. N. (2020). El mundo no debería girar alrededor del alfa de Cronbach  $\geq .70$ . *Adicciones*, 20(10), 20–21. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1576>
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid—19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197–215. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Zapata-Ospina, J. P., Patiño-Lugo, D. F., Vélez, C. M., Campos-Ortiz, S., Madrid-Martínez, P., Pemberthy-Quintero, S., Pérez-Gutiérrez, A. M., Ramírez-Pérez, P. A., & Vélez-Marín, V. M. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: Una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3), 199–213. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 288, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>
- Zhou, P., Yang, X.-L., Wang, X.-G., Hu, B., Zhang, L., Zhang, W., Si, H.-R., Zhu, Y., Li, B., Huang, C.-L., Chen, H.-D., Chen, J., Luo, Y., Guo, H., Jiang, R.-D., Liu, M.-Q., Chen, Y., Shen, X.-R., Wang, X., ... Shi, Z.-L. (2020). A pneumonia outbreak associated with a new coronavirus of probable bat origin. *Nature*, 579(7798), 270–273. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2012-7>
- Zolotov, Y., Reznik, A., Bender, S., & Isralowitz, R. (2020). COVID-19 Fear, Mental Health, and Substance Use Among Israeli University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00351-8>

**TIPOS DE VIOLENCIA RECIBIDA Y AUTOESTIMA EN MUJERES DEL CANTÓN ARCHIDONA, ECUADOR**

Mónica Maribel, Salazar Shiguanco<sup>1</sup>, Ana Elizabeth, Jaramillo Zambrano<sup>2</sup>  
(Recibido en septiembre 2021, aceptado en diciembre 2021)

<sup>1</sup>Psicóloga Clínica, maestrante en Psicología Clínica con Mención en Intervención en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8365-2877>. <sup>2</sup>Psicóloga Clínica, Magister en Psicología Educacional, Magíster en Educación Inclusiva en Intercultural. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5754-598X>  
[monica\\_salaz85@hotmail.com](mailto:monica_salaz85@hotmail.com); [ajaramillo@pucesa.edu.ec](mailto:ajaramillo@pucesa.edu.ec)

**Resumen:** La violencia hacia la mujer se ha convertido en un problema de impacto social, con incremento de hechos de violencia de tipo física, psicológica y sexual a nivel mundial, las secuelas producto de la violencia son evidentes en el aspecto físico y emocional de las personas, generando consumo y dependencia a fármacos, trastornos depresivos además efectos sobre el autoconcepto y autoestima. El estudio tuvo como propósito determinar la relación entre los tipos de violencia recibida y autoestima en mujeres del cantón Archidona en Ecuador. La investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva y correlacional, con un diseño no experimental y de corte trasversal. Se trabajó con un total de 214 mujeres con un promedio de edad de (37,5 años). Se utilizó La Escala de Violencia e Índice de Severidad para evaluar los tipos de violencia y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados revelaron que 102 mujeres evaluadas han recibido violencia psicológica, 96 registran violencia física y 9 sexual. Se halló además 120 mujeres con niveles medios de autoestima. Se concluyó que no existe relación estadísticamente significativa entre los tipos de violencia y los niveles de autoestima, sin embargo, se evidencia relación entre la violencia física y niveles de autoestima bajo.

**Palabras clave:** violencia, violencia psicológica, violencia física, autoestima.

**IRRATIONAL BELIEFS AND BURNOUT SYNDROME IN THE HEALTH STAFF OF THE JOSÉ MARÍA VELASCO IBARRA HOSPITAL IN THE CITY OF TENA IN COVID-19 TIME**

**Abstract:** Violence against women has become a problem of social impact, with an increase in physical, psychological, and sexual violence worldwide. The consequences of violence are evident in the physical and emotional aspects of people, generating drug use and dependence, depressive disorders, as well as effects on self-concept and self-esteem. The purpose of the study was to determine the relationship between the types of violence received and self-esteem in women from the Archidona canton in Ecuador. The research is quantitative, descriptive, and correlational, with a non-experimental and cross-sectional design. We worked with a total of 214 women with an average age of 37.5 years. The Violence Scale and Severity Index were used to evaluate the types of violence and the Rosenberg Self-Esteem Scale. The results revealed that 102 women evaluated had received psychological violence, 96 registered physical violence and 9 sexual violence. In addition, 120 women were found to have medium levels of self-esteem. It was concluded that there is a relationship between physical violence and self-esteem.

**Keyword:** violence, psychological violence, physical violence, self-esteem.



## INTRODUCCIÓN

En Ecuador la ley orgánica integral para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres señala 7 tipos de violencia: física, psicológica, sexual, económica-patrimonial, simbólica, política y gineco obstétrico (Asamblea Nacional Constituyente, 2018). Asimismo, la constitución de la República del Ecuador, ha logrado la regulación de la protección íntegra de la mujer en ciertos artículos, uno de ellos es el que hace mención a las mujeres embarazadas, siendo éstas sujeto de atención prioritaria (Artículo 33 y 34, 2018), además se habla de la protección que reciben cuando han sido desplazadas o en situación de privación de libertad (Asamblea Nacional Constituyente, 2018).

Así mismo en Ecuador de cada diez mujeres seis de ellas han sido víctimas de algún tipo de violencia (Fiscalía General del Estado, 2016). Los factores protectores dentro de la dinámica familiar son vitales puesto que ayudan a disminuir los índices de violencia, sin embargo, la realidad es otra, puesto que la mayor parte de casos reportados de violencia de cualquier tipo se han dado dentro de los contextos familiares.

Según los datos obtenidos de la Encuesta Nacional sobre algún tipo de violencia se encontró que 64,9% de mujeres han vivido algún tipo de violencia, en la provincia de Napo-Archidona el 77,7 % de mujeres son víctimas, principalmente de violencia psicológica el 70,1 %, agredidas físicamente el 56,4 %, sexualmente el 45 % siendo el 42,2 % violentadas por parte de su pareja o expareja (INEC, 2019), situación que lleva a un análisis de los factores asociados a la violencia recibida en las mujeres.

### Acercamiento a la definición de violencia

La violencia hacia la mujer es un problema social que ha crecido a nivel mundial en la última década, convirtiéndose en un problema de salud pública. La Organización Mundial de la Salud (2013) define a la violencia como la acción que genera daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico sobre otra persona. La violencia contra la mujer es además un factor predisponente para la aparición de problemas, a nivel emocional graves, con consecuencias como el suicidio, consumo de sustancias y trastornos

depresivos (Goyas, Zambrano, y Cabanes, 2018).

En este mismo sentido, Requena (2017), menciona que la violencia incluye maltrato físico y psicológico, agresiones, coacción sexual, el control de conductas, entre otros. Es una de las principales causas de muerte a nivel mundial, genera daños irreversibles para la víctima, el entorno familiar y la sociedad en común. De igual forma Espinoza (2017), considera que todo acto de violencia de pareja como las agresiones físicas, golpes, relaciones sexuales forzadas, malos tratos psíquicos, la intimidación y la humillación con una implicación a nivel familiar mermando de esta forma la libertad y la decisión sobre sí mismo.

Entre los principales factores asociados a la violencia contra la mujer, según Ruiz, Blanco y Vives (2004); Pérez et al., (2019), mencionan los siguientes:

- **Factores socioculturales:** tienen componentes discriminatorios que predisponen la violencia hacia la mujer, naturalizando la conducta, generando efectos sobre la autoestima, autoconcepto, sentimientos de tristeza y culpabilidad
- **Factores familiares:** la principal característica en las relaciones familiares es el dominio de la economía del hombre y la toma de decisiones. Esto produce conflicto y riesgo de situaciones de violencia.
- **Factores individuales:** una causa importante relacionada con la violencia hacia la mujer es el consumo de alcohol de la pareja incrementando la frecuencia y gravedad de la conducta violenta.
- **Factores comunitarios:** las respuestas socioeconómicas son un factor desencadenante de violencia a la mujer; mujeres de clases sociales inferiores son más propensas a actos de violencia.
- **Factores protectores:** se ha observado que mujeres con autoridad y poder sobre la familia se disminuyen las conductas violentas.

### Aproximación teórica sobre la Autoestima

Se entiende a la autoestima como la percepción que la persona tiene sobre sí mismo y es el conjunto de emociones, sentimiento y aprendizajes

que las personas han ido adquiriendo mediante su desarrollo evolutivo. Se habla además de la importancia de la socialización como un medio para adquirir experiencias que enriquecen, la autoestima generando además una consolidación de la estructura del yo (Naranjo, 2007).

También la autoestima es una valoración personal en base a: valores, habilidades, defectos, virtudes desde la percepción de personas en el contexto social; se originan a partir del nacimiento en relación con las ideas de amor, seguridad y el sentirse valorado y son reforzadas por las experiencias y el entorno (Castillo, Bernardo, y Medina, 2018).

Desde una perspectiva humanista la autoestima es catalogada como una necesidad de reconocimiento relacionado al respeto y confianza de sí mismo; se desarrolla en el contexto relacional, de las experiencias positivas, negativas y los objetivos conseguidos en la vida (Giraldo y Holguín, 2017).

Asimismo para autores como Mesa et al., (2019), la autoestima se configura por diversos factores como: *componente afectivo* que viene a ser la respuesta emocional que cada persona relaciona con su percepción de sí mismo; *componente conductual* que son los comportamientos que se realiza en un momento determinado en base a las opiniones sobre sí y relacionado a dispuesto a hacer; y *componente cognitivo* entendiéndose como las representaciones, las ideas y las creencias de una persona sobre sí mismo reflejados en los diferentes ámbitos de su vida.

Para Giraldo y Holguín, (2017) son cuatro componentes de la autoestima: *vinculación* que hace referencia a que el ser humano es un ente social, por ello la necesidad de relacionarse y sentirse parte de algo, como una familia o un grupo de amigos. Se da una importancia a las otras personas construyendo de esta manera la seguridad, la comprensión, la aceptación, la escucha, la inclusión; *singularidad* que es el sentimiento de características únicas, esto implica un lugar para expresarse promoviendo la imaginación y creatividad; *poder* que se involucra con las creencias del potencial y la convicción

de lograr lo que se propone; y *modelos para seguir* que se construye por las figuras de apego establecidas en la infancia mediante los patrones a seguir, los valores, los hábitos y las creencias.

De igual forma Nava, Onofre y Béz, (2017), manifiestan que niveles bajos de autoestima en mujeres violentadas se asocia con factores de riesgo y un alto nivel de vulnerabilidad por la subordinación de tipo económico, social y cultural, y la respuesta a conductas sexuales, en este último apartado desde la percepción que el hombre piensa tener como derecho y control sobre el cuerpo de la mujer. También, Valverde, Nieto, y Gutiérrez (2014), refieren que la imagen corporal guarda estrecha relación con la autoestima, mujeres con imágenes corporales apropiadas presentan una autoestima más elevada, estas construcciones se basan en la percepción y refuerzo de las relaciones sociales y culturales.

### **Violencia y Autoestima en mujeres**

La autoestima es un componente del auto concepto que determina el estado emocional de una persona, se manifiesta de forma cambiante, en función a las circunstancias y se modifica a lo largo de la vida (Papalia et al., 2012). En mujeres que han sido víctimas de violencia, la autoestima aumenta con la práctica de hábitos de vida saludables y ejercitarse de forma periódica, además de impulsar redes de apoyo familiar (Soria et al., 2019).

Por el contrario, aquellas mujeres con niveles bajos de autoestima tienen mayor tendencia a tolerar el maltrato, situación que les genera frustración (Pinargote et al., 2017). Asimismo, Castillo (2018), menciona que el maltrato tiene implicación directa sobre la salud, el bienestar físico y psicológico en la mujer. También la autoestima se ve reflejada en el afrontamiento de enfermedades en mujeres; una valoración positiva sobre sí mismo ayuda en la solución de problemas de estrés emocional. Esta además relacionada con aspectos de formación académica, es decir, mujeres con estudios universitarios, empleos de mayor nivel, con una relación estable, la autoestima es mayor (Aznar, 2004).

Además, Castillo (2018); Batista (2019); Pinargote (2017), aseguran que los tipos de violencia recibida tienen relación significativa con la autoestima; esto implica que: a mayor violencia de tipo física, psicológica, sexual y económica menor es la autoestima, es decir existe una relación negativa inversa. De modo que el estudio se enfoca en determinar la relación entre los tipos de violencia recibida y la autoestima en mujeres del cantón Archidona, para ello se contó con la participación de mujeres víctimas de violencia identificadas en los talleres denominados: “*Prevención de Violencia*”, realizadas por el Consejo Cantonal de protección de Derechos de Archidona.

### **MÉTODO**

El presente estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional no experimental y de corte transversal, el enfoque que se ha elegido se enmarca dentro de un proceso con pasos a seguir de forma ordenada para conseguir un objetivo, aunque el orden es importante esto no significa que se puedan cumplir pasos de forma aleatoria acorde a la necesidad de la investigación, se espera obtener datos para análisis estadísticos y así tener una visión clara sobre la ocurrencia de alguna problemática (Hernández, Fernández, y Baptista 2014).

La muestra estuvo conformada por un total de 214 mujeres con un promedio de edad de 37,5 años quienes han sido víctimas de violencia física, psicológica y sexual, población que fue identificada mediante el Consejo Cantonal de Protección de Derechos del Municipio de Archidona en Ecuador.

La población objeto de estudio fueron las 214 mujeres con una media de edad de 37,5 víctimas de violencia física, psicológica y sexual que fueron identificadas en los talleres de capacitación de prevención de violencia del Consejo Cantonal de Protección de Derechos del Municipio de Archidona, del total de mujeres en cuanto a la variable estado civil; 134 refieren estar casadas, 29 solteras, 4 argumentan estar separadas, 2 viudas y divorciadas. Asimismo, en la variable instrucción formal, 124 han culminado la primaria, 80 el bachillerato y solamente 10 han cursado estudios superiores.

### **Instrumentos:**

Para la variable Tipo de Violencia percibida, se utilizó una Escala de Violencia e Índice de severidad con confiabilidad del 0.99 según Alpha de Cronbach, consta de 19 ítems que abarcan cuatro subescalas: violencia física, psicológica y sexual, diseño de la escala de tipo Likert (1= nunca, 2= alguna vez, 3= varias veces y 4= muchas veces (Valdez et al., 2005).

Para la variable de Autoestima, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, diseño de tipo Likert de 4 puntos que evalúa los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo en la población adulta joven y madura, la cual consta de 10 ítems; escalas de (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). La puntuación total oscila entre 10 y 40, autoestima elevada en una puntuación de 30 a 40, autoestima medio de 26 a 29 y autoestima baja de 25 a 10 puntos según, Vázquez et al., (2004) quien además describe un acorde análisis de consistencia interna.

### **Análisis de datos**

Para el procesamiento de los datos se procedió a elaborar una matriz en el Programa de Excel 2016, donde se detalló cada una de las variables: edad, género, instrucción formal y cada una de las respuestas de las escalas aplicadas, posteriormente los puntajes obtenidos para desarrollar un análisis estadístico que responda a la necesidad de la investigación. Luego de la matriz en Excel se procedió a exportarla al programa estadístico SPSS.25 para la prueba de normalidad de los datos y elegir así el estadístico a aplicar, se decidió hacerlo con el R. de Spearman y Chi-cuadrado para medir el nivel de asociación entre las variables, adicionalmente se realizó un análisis, además de la construcción de tablas de contingencia para evidenciar de forma más detallada la asociación de las variables.

### **Tratamiento ético y manejo de la información**

El Consejo Cantonal de Protección de Derechos de Archidona fue la institución que firmo el acuerdo para realizar la investigación además para la realización de los talleres de prevención de violencia

realizado en las comunidades donde se identificó a las mujeres víctimas de violencia. Para la aplicación de los reactivos dentro del desarrollo de los talleres se consideró la firma del consentimiento informado de cada una de las participantes.

## RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados producto del procesamiento de los datos de un total de 214

mujeres evaluadas mediante la Escala de Violencia e Índice de Severidad y la escala de Autoestima de Rosenberg. Se representan en tabla de frecuencias y porcentajes. La tabla inicial representa los tipos de violencia la siguiente tabla los niveles de autoestima, posteriormente de se incluye una tabla de relación de variables y finalmente tablas de las pruebas estadísticas aplicadas (R. de Spearman y Chi-cuadrado).

**Tabla 1.** Tipo de violencia recibida de las mujeres del cantón Archidona.

Tipos de violencia	Frecuencia	Porcentaje
Violencia Psicológica	102	47,7%
Violencia física	96	44,9%
Severa	7	3,3%
Violencia Sexual	9	4,2%
Total	214	100%

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 2.** Nivel de autoestima de mujeres del cantón Archidona.

Niveles de autoestima	Frecuencia	Porcentaje
Alto	12	5,6%
Medio	120	56,1%
Bajo	82	38,3%
Total	214	100%

**Fuente:** Elaboración propia

En la tabla 2, se reflejan los resultados sobre los niveles de autoestima de 214 mujeres del cantón Archidona, se puede evidenciar que 120 mujeres que representan el 56,1 % obtuvieron un nivel de autoestima medio, seguido de 82 mujeres igual 38,3 % que revelaron un nivel bajo de autoestima,

finalmente 12 mujeres representado por el 5,6 % obtuvieron un nivel de autoestima alto. Los resultados ponen en manifiesto que un porcentaje mayor a la mitad de la población presenta autoestima en niveles medios y en menor número existen mujeres con autoestima alto.

**Tabla 3.** Tabla de contingencia: Tipos de violencia \* Niveles de autoestima.

		Niveles de Autoestima			Total
		Alto	Medio	Bajo	
<b>Tipos de Violencia</b>	Violencia Psicológica	7	66	29	102
	Violencia Física	4	45	47	96
	Severa	0	4	3	7
	Sexual	1	5	3	9
<b>Total</b>		12	120	82	214

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se evidencia la relación entre las variables: Tipos de violencia y Niveles de autoestima en la población de estudio, 214 mujeres del cantón Archidona, se evidencia que 12 mujeres con niveles de autoestima alto, 7 de ellas reciben violencia psicológica y 4 violencia física. Asimismo 120 mujeres con autoestima en nivel medio, 66 de

ellas refieren haber recibido violencia psicológica, 45 violencia física, 4 violencia severa y 5 violencia sexual. Finalmente, 82 mujeres que presentaron niveles de autoestima bajo, 47 de ellas revelaron violencia física, 29 violencia psicológica y 3 severa y sexual.

**Tabla 4.** Correlación Tipos de violencia\*Niveles de autoestima.

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada b	Sig. aproximada
<b>Intervalo por intervalo</b>	R de Pearson	,112	,071	1,634	,104 <sup>c</sup>
<b>Ordinal por ordinal</b>	Correlación de Spearman	,168	,067	2,480	,014 <sup>c</sup>
<b>N° de casos.</b>		214			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, se describe la correlación entre las variables: Tipos de violencia y Niveles de Autoestima, mediante el estadístico R. de Pearson se evidencia

que no existe una relación significativa según lo expresa la ecuación [ $x^2(6) = ,104$ ;  $N=214$ ;  $P<0.05$ ], ya que el nivel de significación es mayor al 0.05.

**Tabla 5.** Prueba estadística de Chi-Cuadrado.

	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,861a	6	,131
Razón de verosimilitudes	10,210	6	,116
Asociación lineal por lineal	2,650	1	,104
<b>N° de casos válidos</b>	214		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se describe la prueba estadística de Chi-cuadrado, que mide el nivel de asociación entre las variables descritas con anterioridad, se evidencia que no existe asociación significativa entre los tipos de violencia y los niveles de autoestima, de acuerdo con la siguiente ecuación: ecuación [ $x^2(6) = 9,861$ ;  $N=214$ ;  $P<0.05$ ], el valor que se ha obtenido es ,131

y es mayor al 0.05.

## DISCUSIÓN

Posterior al análisis de los resultados se ha encontrado que 102 de un total de 214 mujeres del cantón Archidona han recibido violencia psicológica, con la presencia de comportamientos amenazantes

en los que el valor de la mujer es minimizado, se dan humillaciones de todo tipo, como aspecto importante las mujeres se establece una relación de dependencia, aspecto que guarda relación con lo propuesto por Anaya (2020), en su estudio sobre dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia, los resultados revelaron que las mujeres experimentan un miedo intenso a la separación, dificultad para pensar en una vida de soledad, necesidad de estar con su pareja, conducta sumisa además de baja autoestima.

Además, la violencia psicológica encontrada en las mujeres del cantón Archidona, podría ser efecto de situaciones de índole académica. Se halló que del total de mujeres evaluadas que corresponden a 214 más del 50 % tienen estudios básicos o de primaria, situación que guarda relación con lo que propuso Leyva en su libro sobre los jóvenes, educación y violencia donde habla de la importancia de fomentar habilidades académicas sin importar el género, puesto que la formación o instrucción formal llega a ser un factor determinante para la evitación o manejo de la violencia de cualquier tipo (Leyva, 2019).

Siguiendo la línea de investigación se encontró también que existen factores asociados a la presencia de violencia psicológica tales como: la condición socioeconómica, la ausencia de redes de apoyo familiar, la dependencia económica a la pareja, edad, nivel de compromiso, entre otros, de modo que las mujeres que han percibido maltrato psicológico están asociadas a alguno de estos factores, de acuerdo con los datos de la población de estudio, la mayor parte de ellas se encuentran en un estrato socioeconómico medio bajo, lo que las lleva a tener mayores niveles de dependencia con su pareja (Illescas, Tapia, y Flores, 2018).

De igual forma en el presente estudio se ha registrado un total de 96 mujeres que han recibido violencia de tipo física como: golpes, jalones, intento de asfixia, entre otras acciones que generan daño a la integridad de la mujer, resultado que se asemeja a lo propuesto por Rivadeneira (2017), en su investigación sobre violencia contra la mujer y un abordaje en servicios de salud, se ha revelado que

es común en los servicios de salud encontrar casos de mujeres con presencia de golpes moderados y graves, contusiones, lesiones de seriedad infringidas la mayoría de veces por sus parejas, en este sentido se planteó un abordaje de guía clínica de atención cuando se manifiesten casos de violencia física contra la mujer en los servicios de salud en Lima Perú.

Por su parte Walton y Salazar (2019), en su estudio sobre la violencia física intrafamiliar, destaca que las agresiones físicas son comunes en los contextos que carecen de afecto, comprensión y nivel de compromiso elevado, refiere además que la violencia física se establece de dos formas; un contacto directo que vulnera el espacio físico de la mujer causando daño que puede ser leve, moderado o grave mediante golpes, empujones, patadas o cualquier tipo de acción que genere daño, por lo que el trabajo en la dinámica familiar debe establecerse con el compromiso de todos los miembros dejar de ser parte del contexto de violencia física, psicológica o sexual.

Adicionalmente en los resultados se ha obtenido que un estimado de 9 mujeres han recibido violencia sexual por parte de sus parejas, es decir han sido obligadas mediante el engaño y manipulación de sus parejas para actos sexuales sin su consentimiento, para Canto et al., (2020), la violencia sexual se establece desde la creación de relaciones disfuncionales en los microsistemas. Asimismo, Agámez y Rodríguez (2020), refieren que el aumento de la violencia física es inminente y que el tiempo de la pandemia por Covid.19, ha favorecido el incremento de casos de violencia intrafamiliar, física y psicológica. Por su parte Begoña (2020), habla sobre la violencia sexual como uno de los actos más crueles que se podría ejercer sobre un ser humano.

Los resultados de la investigación revelan que existe una relación entre la violencia física y los niveles de autoestima bajos en las mujeres, aunque esta relación no es estadísticamente significativa, se puede evidenciar en la tabla 3 la forma en cómo se asocian las variables, según Vásquez et al., (2020), la violencia física no se relaciona con la autoestima

de forma directa, sin embargo se establecen puntos de análisis como las experiencias relacionadas con la autoestima de mujeres víctimas de violencia psicológica de forma previa, el tiempo que han recibido maltrato y la capacidad para elaborar estadios emocionales.

De igual forma en el estudio planteado por Aguilar y Vásquez (2021), sobre la violencia conyugal y su relación con la autoestima se determinó que existe niveles de asociación producto del análisis de factores demográficos como la edad, identificación religiosa, tiempo de relación conyugal, se pudo determinar que el autoestima no solo se relaciona con la presencia o ausencia de violencia, Finalmente, Huamán, Alarcón y Sánchez (2021), en su estudio sobre la violencia y autoestima en mujeres, determinaron que existe relación entre componentes de autoestima como el autoconcepto e imagen corporal con la violencia física.

### CONCLUSIONES

Con el análisis de resultados y lo expuesto en la discusión se puede concluir que no existe relación estadísticamente significativa entre los tipos de violencia y los niveles de autoestima, sin embargo se evidencia relación entre la violencia física y niveles de autoestima bajo, aspecto que lleva a pensar que el maltrato y violencia que la mujer recibe tiene ampliación directa sobre la autoestima, es decir el concepto de sí mismas, su imagen corporal, la autonomía, la dependencia y la toma de decisiones.

De igual forma se puede concluir que el maltrato psicológico está presente en la población evaluada en más del 50% del total, esto implica que las mujeres conciben el maltrato como parte de su vida diaria, si bien es cierto llegan a ser conscientes que están siendo violentadas de forma psicológica, sus acciones no se encaminan a buscar una alternativa viable frente a esta problemática, puesto que no perciben que la violencia psicológica guarda relación con su autoestima, de acuerdo con la lectura de los resultados de la presente investigación.

Cerca del 95% de mujeres de la población de estudio, en los datos demográficos, refleja tener

una preparación académica básica y de bachillerato, factor que se asocia con la presencia de violencia psicológica y física, se ha determinado esto mediante una tabla de contingencia entre las variables Instrucción y tipos de violencia, obteniendo que, del total mencionado de mujeres, 96 perciben violencia psicológica y 93 violencia física. Sin duda, esta situación lleva a pensar que la preparación o instrucción formal puede llegar a ser un factor protector frente a la aparición de la violencia de cualquier tipo, puesto que el no tener una actividad laboral por la ausencia de instrucción formal limita los ingresos económicos de la mujer y esto puede relacionarse con la dependencia económica y emocional que llega a ser un factor mantenedor de la violencia.

### REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (2018). *Ley para prevenir la Violencia contra la Mujer*. Quito: Lexis Finder. Recuperado el 23 de Mayo de 2021, de [https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/ley\\_prevenir\\_y\\_erradicar\\_violencia\\_mujeres.pdf](https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/ley_prevenir_y_erradicar_violencia_mujeres.pdf)
- Agámez, V., y Rodríguez, M. (2020). Violencia contra la mujer: la otra cara de la pandemia. *Psicología desde el Caribe*, Barranquilla, Colombia 37(1), 6-10. doi:10.14482/psdc.37.1.305.48 Recuperado el 10 de mayo de 2021, de: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/13358>
- Aguilar, P., y Vásquez, K. (2021). *Violencia conyugal y autoestima en mujeres que asisten a un centro de salud de Cajamarca - 2021*. Lima: Repositorio Digital de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrero. Recuperado el 9 de junio de 2021, de <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1666>
- Anaya, C. (2020). *Dependencia emocional en mujeres víctimas y no víctimas de violencia psicológica de Lima Metropolitana*. Lima: Repositorio Digital de la Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado el 24 de mayo de 2021, de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10270>
- Aznar, M. (2004). Autoestima en la mujer: un análisis de su relevancia en la salud. *Avances en psicología latinoamericana*, Bogotá-Colombia 22(1), 129-140. Recuperado el 11 de julio de 2021,

- de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1464>
- Begoña, B. (2020). *La violencia sexual en el Derecho Internacional*. Madrid: Repositorio Digital de la Pontificia Universidad Comillas. Recuperado el 8 de junio de 2021, de: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/40573/La%20violencia%20sexual%20en%20derecho%20internacional-%20Benzo%2c%20Begoña.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canto, Y., Ortiz, Y., Ortiz, K., y Diaz, G. (2020). Análisis ecológico de la violencia sexual de pareja en mujeres peruanas. *Acta Colombiana de Psicología, Barranquilla Colombia* 23(1), 272-286. doi:10.14718/ACP.2020.23.1.13
- Castillo, E., Bernardo, J., y Medina, M. (2018). Violencia de género y autoestima de mujeres del centro poblado Huanja-Huaraz, 2017. *Horizonte Médico*, 18(2), 47-52. doi:10.24265/horizmed.2018.v18n2.08.
- Espinoza, I. (2017). *Actitudes hacia la violencia contra la mujer en una relación de pareja en estudiantes de quinto año de secundaria del distrito de Puente Piedra, considerando la variable sexo*. Lima: Repositorio Universidad César Vallejo. Recuperado el 12 de julio de 2021, de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/3241>
- Fiscalía General del Estado. (2016). *Femicidio. Análisis penológico 2014-2015*. Quito-Ecuador: Fiscalía General del Estado. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/1234>
- Giraldo, K., y Holguín, M. (2017). La autoestima proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex, Antioquia-Colombia* (9), 1-9. Recuperado el 13 de julio de 2021, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- Goyas, L., Zambrano, S., y Cabanes, I. (2018). Violencia contra la mujer y regulación jurídica del femicidio en Ecuador. *Revista de investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, Quito Ecuador 12(23), 129-150. doi:10.32399/rdk.12.23.634
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. doi:ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Huamán, E., Alarcón, M., y Sánchez, J. (2021). *Violencia familiar y autoestima en pacientes del servicio de salud mental del Centro de Salud Clas Wuanchaq Cusco-2019*. Ica: Repositorio institucional UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ICA. Recuperado el 10 de junio de 2021, de <http://repositorio.autonomaica.edu.pe/handle/autonomaica/782>
- Illescas, M., Tapia, J., y Flores, E. (2018). Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista Killkana Sociales*, Cuenca Ecuador 2(3), 187-194. Recuperado el 8 de Junio de 2021, de: [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i3.348](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i3.348)
- INEC. (11 de Noviembre de 2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres - ENVIGMU*. Obtenido de [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/Violencia\\_de\\_genero\\_2019/Principales%20resultados%20ENVIGMU%202019.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Principales%20resultados%20ENVIGMU%202019.pdf)
- Leyva, O. (2019). *Los jóvenes un mundo aparte, educación, desempleo y violencia en el México contemporáneo* (Primera Edición: Junio 2019 ed.). México: Ediciones y Gráficos Eón, S.A, D.C.V. Recuperado el 3 de Junio de 2021, de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=fkm9DwAAQBAJ&yoi=fn&ypg=PA9y&dq=instruccion+formal+y+violencia&yots=BFcje2FkPQ&sig=rRoNJKi1hmCnkS5K6KVXFAoZPuY#v=onepage&q=instruccion%20formal%20y%20violencia&f=false>
- Mejía, A., Pastrana, J., y Mejía, J. (2011). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Autonomía y Responsabilidad* (págs. 2-38). Barcelona: Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 14 de julio de 2021, de [https://nanopdf.com/download/la-autoestima-factor-fundamental-para-el-desarrollo\\_pdf](https://nanopdf.com/download/la-autoestima-factor-fundamental-para-el-desarrollo_pdf)
- Mesa, M., Pérez, J., Nunes, C., y Menéndez, S. (2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Ciencia y Saúde Colectiva*, Huelva España, 16(1), 115-124. Recuperado el 8 de julio de 2021, de: <https://www.scielo.br/j/csc/a/>



- QVKmhLGvNQ7XqjjNrBxJy3x/abstract/?lang=es
- Naranjo, M. (2007). Autoestima, un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del tema educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, San Pedro de Montes, Costa Rica 7(3), 1-27. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Nava, V., Onofre, D., y Béz, F. (2017). Autoestima, violencia de pareja y conducta sexual en mujeres indígenas. *Enfermería universitaria, México* 14(3), 162-169. Recuperado el 18 de julio de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1665-70632017000300162](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1665-70632017000300162)
- OMS. (2013). *Organización Mundial de la Salud, Informe sobre la violencia contra la mujer, salud sexual y reproductiva Región de América* Obtenido de [https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/NMH\\_VIP\\_PVL\\_13\\_1/es/1](https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/NMH_VIP_PVL_13_1/es/1)
- Pérez, E., Arenas, D., Forgiony, J., y Rivera, D. (2019). Factores predisponentes en la intervención sistémica de la violencia de género y su incidencia en la salud mental. *REVISTA AVFT, Venezuela*, 38(5), 548-552. Recuperado el 11 de Mayo de 2021, de <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/5015>
- Pinargote Macías, E. I., y Chávez Loo, M. G. (2017). La violencia de género y su afectación en la autoestima de la mujer. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Manabí Ecuador, (abril-julio 2017). Recuperado el 11 de julio de 2021, de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/violencia-mujer.html>
- Rivadeneira, M. (2017). Violencia física contra la mujer: una propuesta de abordaje desde un servicio de salud. *Revista Cuidarte, Santander Colombia* 8(2), 1656-67. doi:10.15649/cuidarte.v8i2.404. Recuperado el 11 de mayo de 2021, de: <https://www.redalyc.org/pdf/3595/359550872010.pdf>
- Requena, S. (2017). Una mirada a la situación de la violencia contra la mujer en Bolivia. *Revista de Investigación Psicológica, Bolivia* 17(1), 117-134. Recuperado el 13 de junio de 2021, de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322017000100008yscript=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322017000100008yscript=sci_abstract)
- Ruiz, I., Blanco, P., y Vives, C. (2004). Violencia contra la mujer en la pareja: determinantes y respuestas sociosanitarias. *Gaceta Sanitaria, Barcelona España* 18(2), 4-12. Recuperado el 12 de mayo de 2021, de: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S0213-91112004000500003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0213-91112004000500003)
- Requena, S. (2017). Una mirada a la situación de la violencia contra la mujer en Bolivia. *Revista de Investigación Psicológica, Bolivia* 17(1), 117-134. Recuperado el 15 de julio de 2021, de [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n17/n17\\_a08.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n17/n17_a08.pdf)
- Soria, R., Sant, L., Mayen, A., y Lara, N. (2019). Hábitos de salud y Autoestima en Mujeres y hombres adultos mayores. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, México* 21(4), 1318-1341. Recuperado el 13 de Mayo de 2021, de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2018/epi184b.pdf>
- Valdez, S., Híjar-Medina, M., Salgado, N., Rivera, L., Avila, L., y Rojas, R. (2005). Escala de violencia e índice de severidad: Una propuesta metodológica para medir la Violencia de Pareja en Mujeres Mexicanas. *Salud Pública de México*, 48, 221-231. Recuperado el 12 de 06 de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_isorefypid=S0036-36342006000800002yIng=esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isorefypid=S0036-36342006000800002yIng=esytlng=es)
- Valverde, M., Nieto, R., y Gutiérrez, L. (2014). Imagen corporal y autoestima en mujeres mastectomizadas. *Psicooncología: investigación y Clínica Biopsicosocial en Oncología, Madrid* 18(2), 45-58. Recuperado el 14 de julio de 2021, de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1130-52742007000200002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1130-52742007000200002)
- Vázquez Morejón, A. J., Jiménez Garcia, R., y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población Clínica Española. *Apuntes de Psicología, España* 22(2), 247-255. Recuperado el 12 de 06 de 2020, de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://docobook.com/download/escala-de-autoestima-de-rosenberg-abilidad-y-validez-en.html?reader%3D1>
- Walton, S., y Salazar, C. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana, Cuba*, 21(1), 95-105. Recuperado el 10 de junio de 2021, de <https://www.medigraphic.com/pdfs/espirtuana/gme-2019/gme191j.pdf>

REVISIÓN NARRATIVA: UN ENFOQUE MARTIANO A LA ORIENTACIÓN  
PROFESIONAL-VOCACIONAL DE LOS JÓVENES

María del Carmen Ramos Morales<sup>1</sup>, Sindy Perez Borroto Vergel<sup>2</sup>, Iliana María Ruiz Moreno<sup>3</sup>,  
Eglys Salinas Pacheco<sup>4</sup>, Belkis Lázara García Bello<sup>5</sup>  
(Recibido en mayo 2021, aceptado en agosto 2021)

<sup>1</sup>Licenciada en Español y Literatura. Máster en Ciencias de la educación.

Profesora asistente de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba. ORCID: 0000-0003-3311-4656.

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología.

Profesora instructora de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. ORCID: 0000-0002-5470-3057. <sup>3</sup>Licenciada en  
Matemática. Máster en Ciencias de la educación.

Profesora asistente de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba ORCID: 0000-0003-0917-0316.

<sup>4</sup>Licenciada en Educación Primaria.

Profesora asistente de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba ORCID: 0000-0002-6901-7287.

<sup>5</sup>Licenciada en Matemática. Máster en Ciencias de la educación.

Profesora auxiliar de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba ORCID: 0000-0003-1241-1600  
maramos@uclv.cu, sperezborroto@uclv.cu, ilianamrm@uclv.cu, epacheco@uclv.cu, belkisgb@uclv.edu.cu

**Resumen:** La orientación vocacional-profesional no es un problema reciente, a través del tiempo, la sociedad ha tratado de que el individuo se ajuste a la profesión, como una de las cuestiones fundamentales para que obtenga mejores resultados en su actividad fundamental, el trabajo; por lo que este tema ha estado en el pensamiento de filósofos, sociólogos, psicólogos y pedagogos en general. La presente investigación parte de un paradigma interpretativo que tiene como objetivo profundizar en los valores morales y sociales que emergen de la obra pedagógica martiana. De acuerdo a los resultados del análisis, la práctica de la orientación profesional-vocacional ha tenido cambios notables desde su definición, alcance y proyección. En Latinoamérica se ha logrado una mayor conciencia sobre la importancia de dirigir esos esfuerzos de orientación, al desarrollo integral de la personalidad del joven, a estimular su capacidad de decisión mediante una adecuada información y autoconocimiento. Desde Cuba se desarrolla esta labor apoyado en el pensamiento de José Julián Martí Pérez, que enfatiza la formación integral de los jóvenes, sensibiliza con el perfil profesional del maestro entre otros, se concluye que este enfoque es importante en la sociedad a través de la orientación profesional-vocacional.

**Palabras clave:** enfoque martiano, orientación profesional-vocacional, jóvenes.

NARRATIVE REVIEW: A MARTI APPROACH TO THE PROFESSIONAL-VOCATIONAL GUIDANCE OF  
YOUNG PEOPLE

**Abstract:** Vocational-professional orientation is not a recent problem, over time, society has tried to make the individual adjust to the profession, as one of the fundamental issues to obtain better results in their fundamental activity, work ; reason why this subject has been in the thought of philosophers, sociologists, psychologists and pedagogues in general. This research is based on an interpretive paradigm that aims to delve into the moral and social values that emerge from Marti's pedagogical work. According to the results of the analysis, the practice of professional-vocational guidance has undergone notable changes since its definition, scope and projection. In Latin America there has been a greater awareness of the importance of directing these orientation efforts to the integral development of the young person's personality, to stimulate his decision-making capacity through adequate information and self-knowledge. From Cuba, this work is developed supported by the thought of José Julián Martí Pérez, which emphasizes the comprehensive training of young people, sensitizes with the professional profile of the teacher among others, it is concluded that this approach is important in society through guidance professional-vocational.

**Keyword:** Marti approach, professional-vocational guidance, youth.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por la orientación vocacional-profesional de los jóvenes al terminar el bachillerato, no es un problema reciente; desde 1906 varios países realizan acciones para incidir en esta dirección. A través del tiempo, la sociedad ha tratado de que el individuo se ajuste a la profesión, como una de las cuestiones fundamentales para que obtenga mejores resultados en el trabajo; por lo que este tema ha estado en el pensamiento de filósofos, sociólogos, psicólogos y pedagogos. La orientación es una actividad educativa que tiene su génesis en el siglo pasado.

España, ha sido un país bastante adelantado en la orientación, aunque a un nivel exclusivamente legislativo. En América Latina, específicamente en México, se inició el estudio y aplicación de la orientación cuando Santamaría y Cols (1916) tradujeron al español la escala de inteligencia Binet-Simon. Posteriormente Herrera y Montes (1952), establecieron la oficina de Orientación Educativa, dependiente del subsistema de secundarias federales y en 1954 la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México fundó el Centro de Orientación Psicológica, en donde se ofrecían servicios de orientación vocacional (Repetto, 2002)

En el contexto cubano la orientación educativa tiene sus antecedentes en el ideario pedagógico de: José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) y José Martí Pérez (1853-1895). Para los cubanos los textos escritos por José Martí, constituyen un notable ejemplo, de un producto creativo auténtico, cuyas ideas han jugado un papel esencial en la historia de la pedagogía cubana.

Desde el enfoque martiano se concibe a la escuela y al maestro en el contexto más amplio de la sociedad, para poder contribuir de modo eficaz al objetivo de preparar al hombre para la vida y ponerlo en consonancia con su pueblo y su tiempo. El cultivo de los nuevos conocimientos a través de la relación

con la práctica educativa, el tipo de comunicación y la formación de valores en los estudiantes; constituyen orientaciones precisas e indicadores para la formación integral del individuo (Rodríguez et al., 2020). La formación martiana es una tarea de todos los agentes socializadores.

Para esta nueva generación de jóvenes, inmersos en un mundo tecnológico, la preparación para la vida futura permeada de los valores morales y sociales que emanan de la obra martiana, conlleva a la formación de un joven más reflexivo y sensible ante profesiones importantes para el futuro de las naciones, sobre todo el magisterio, a pesar de que los objetivos del desarrollo sostenible reconocen la importancia del profesorado para lograr el cumplimiento de la Agenda de Educación 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

Se dice, además, que, para alcanzar la universalización de la enseñanza en 2030, sería necesario contratar a 69 millones de docentes. Sin embargo, la orientación profesional-vocacional no ha sido suficientemente tratada, desde este enfoque martiano. Por lo que se elabora el presente trabajo con el objetivo de realizar un análisis desde lo axiológico, de la obra pedagógica martiana, que demuestra cómo pueden estimularse valores morales y sociales en los jóvenes a través de una orientación profesional-vocacional que propicia el desarrollo integral de la personalidad.

## METODO

Mediante un paradigma interpretativo y la revisión narrativa, a partir de métodos teóricos, tales como el histórico-lógico, el análisis-síntesis, la inducción-deducción desde una perspectiva lógica se realizó una valoración de la teoría existente sobre la orientación profesional-vocacional dirigida a la preparación integral del joven, y el análisis de los valores morales y sociales contenidos en la obra pedagógica martiana, que pueden ser estimulados. Desde la revisión narrativa se investigó el tópico en cuestión de forma exhaustiva (Letelier, Maríquez y Rada, 2005).

Esta metodología permite desarrollar una descripción de los resultados de estudios incluidos y aspectos clave, comparar y contrastar las relaciones encontradas en los documentos (Popay et al., 2006). La revisión partió de la formulación de la pregunta orientadora, palabras clave y búsqueda bibliográfica, organización y selección de los estudios. La pregunta orientadora del estudio fue: ¿Qué contribuciones ofrecen las investigaciones realizadas para la orientación profesional-vocacional de los jóvenes, con un enfoque martiano?

Para la búsqueda bibliográfica se establecieron las siguientes palabras clave: obra pedagógica martiana, valores morales, sociales, orientación profesional-vocacional. Los criterios de inclusión para la revisión bibliográfica fueron, fundamentalmente: marco temporal (2000-2021); resultados investigativos de carácter cualitativos y/o cuantitativo; investigaciones teóricas, de revisión, relacionados con la orientación profesional- vocacional e investigaciones realizadas por educadores relacionadas con el proceso formativo de la obra martiana y publicadas en revistas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Caracterización de la orientación educativa en el contexto internacional

La orientación es una actividad educativa que ha sido tratada de forma abundante en la literatura pedagógica y psicológica pero que a pesar de ello no ha alcanzado una consolidación científica que integre los criterios y concepciones de los diversos autores que la estudian. Por tanto, para su comprensión es necesario hacer un recorrido conceptual que abarque las diferentes definiciones y movimientos a nivel nacional e internacional. Primeramente, es importante destacar que la Orientación surge a principios del siglo XX en los Estados Unidos, sus principales exponentes fueron Parsons: padre de la orientación vocacional (1905), Davis, (1900) y Kelley (1914, citados en Castellanos, 2020).

En 1905 Pearson fundó el Breadwinnet Institute de Boston y el Boston Civic House para asesorar a inmigrantes y jóvenes desempleados en orientación profesional, pues identificó carencias (Cobos, 2010).

Posteriormente, en 1908, fundó el Vocational Bureau, Oficina de orientación vocacional, que más adelante fue absorbida por la Universidad de Harvard, transformándose en un departamento de orientación (Repetto, 2002). La integración de la orientación en los programas escolares lo promovió Davis, en 1900 con un programa de "Orientación vocacional y moral" en escuelas secundarias.

Otros intentos relevantes por generalizar estos conceptos están dados en países como: Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido y España. Es en Europa que se crea el primer servicio de orientación profesional (Parras *et al.*, 2008). En Alemania se promulgó la primera ley para regular los servicios de orientación, encaminados en un principio, a la orientación laboral. Francia tuvo su primera oficina de información y orientación en 1912, creándose luego, en 1928, el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional.

España, ha sido un país bastante adelantado en la orientación, aunque a un nivel exclusivamente legislativo. En América Latina, específicamente en México, se inició el estudio y aplicación de la orientación cuando Santamaría y Cols, (1916) tradujeron al español la escala de inteligencia Binet-Simon. Posteriormente Herrera y Montes, (1952), establecieron la oficina de Orientación Educativa, dependiente del subsistema de secundarias federales y en 1954 la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México fundó el Centro de Orientación Psicológica.

Mientras que en el contexto de Cuba la orientación educativa tiene sus antecedentes en el ideario pedagógico de figuras del magisterio: José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914), José Martí (1853-1895), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948). La orientación educativa como proceso interdisciplinario y transdisciplinario posee 3 áreas de intervención psicoeducativa desde la perspectiva de Cobos (2010): la acción tutorial, la orientación académica y profesional.

Ante esta particularidad sobresale la progresiva transición conceptual y metodológica de la orientación educativa como proceso de mediación, acción continua, dinámica, integral, dirigida a todas las personas a lo largo de su ciclo vital. Es un proceso destinado al estudiante que le permitirá superar conflictos y estimular su desarrollo individual. Por tanto, se reconoce como un tipo de actividad profesional con un enfoque comprensivo y procesual de carácter preventivo y desarrollador. Sin embargo, los requisitos de la orientación educativa, limitaron el reconocimiento en esta práctica (Sánchez *et al.*, 2018a).

Las principales áreas de orientación educativa están dirigidas a la orientación para el desarrollo de la carrera u orientación académica y profesional que debe incorporar a la escuela y al contexto comunitario como parte de su objetivo. También se destina a todos los estudiantes y puede ser integrada en cualquier experiencia educativa. La orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje se direcciona a toda la comunidad pedagógica, dígase docentes, estudiantes y padres. Mientras que la orientación para el desarrollo humano trata de promover el desarrollo de las competencias emocionales (Sánchez, 2018b).

La polémica en torno a los límites de los conceptos educación y orientación ha sido tratada por varios de los autores consultados: Collazo & Puentes (1992 y Rodríguez Moreno (1998, citados en Castellanos *et al.*, 2020). Sin embargo, este concepto ha evolucionado, desde los que se limitaban a elección de la profesión a partir de las condiciones innatas o impulsos de la persona, hasta las más actuales que la enfocan como un proceso más integral de desarrollo de la personalidad (Mendoza *et al.*, 2016). La orientación es una parte integrante de la educación

### **Orientación Vocacional-profesional en Cuba**

Los adjetivos profesional y vocacional se utilizan indistintamente como sinónimos. Otras veces, a algunos de los sustantivos señalados se le hace acompañar de los adjetivos profesional y

vocacional. La orientación, en sus orígenes (primera y segunda décadas del siglo XX), fue vocacional en Estados Unidos y profesional en Europa, y desde el punto de vista etimológico los términos vocacional y profesional, al indicar inclinación hacia una profesión o carrera, pueden ser usados como sinónimos cuando acompañan, como adjetivos, a los sustantivos orientación, educación y formación (Castellano *et al.*, 2020).

No se debe establecer la singularidad de los conceptos formación vocacional y orientación profesional a partir de los adjetivos, identificando lo vocacional con lo general y a largo plazo, y lo profesional con la preparación específica y a corto plazo. La precisión en el uso de estos conceptos debe buscarse en los sustantivos y no en los adjetivos. Hoy es muy utilizado en Cuba el concepto educación u orientación vocacional y profesional y en otros países de América del Norte y Europa el de educación para la carrera.

Podemos diferenciar la orientación vocacional y profesional mediante los siguientes aspectos: la orientación vocacional está dirigida a la formación de la vocación mientras que la orientación profesional se dirige a brindar información respecto a las diferentes carreras para facilitar la elección de la profesión. En la orientación vocacional el orientador posee un rol determinante, así como lo agentes educativos. No así en la orientación profesional donde el rol determinante está en la actividad consciente del estudiante en su autopreparación (Mangano, 2017).

La primera se centra en buscar y desarrollar habilidades personales y preferencias para facilitar al estudiante elección de carrera, mientras que la orientación profesional busca desarrollar la automotivación. La orientación vocacional-profesional en Cuba se consolida en la etapa de estudios profesionales mediante el enfoque personológico. La figura principal en esta labor sería el estudiante. Es un reto durante este proceso respetar la autodeterminación profesional a la vez que se conducen las principales motivaciones sociales de las carreras priorizadas por el desarrollo socioeconómico del país (Vázquez & Cabezas,

2019).

La orientación profesional-vocacional es un proceso multifactorial dirigido a la educación de la vocación, de los intereses profesionales, para establecer una relación de ayuda donde se le ofrece al estudiante vías, métodos, procedimientos para la elección dentro del sistema de profesiones. Se prepara al estudiante para que realice una elección de forma autodeterminada y consciente, en consonancia a las necesidades sociales. Esta es la definición más abarcadora, que toma elementos relevantes de teorías precedentes y resuelve la dicotomía de los enfoques anteriores (Matos, 2008).

Esta intervención no puede perder de vista su objetivo común: preparar para la vida futura. La conducción de esta actividad intenciona conducir las motivaciones sociales de forma tal que los estudiantes contemplen en su selección aquellas carreras que son prioridad social por su importancia para el desarrollo socioeconómico del país, sin obviar sus intereses, motivaciones, aspiraciones y sueños. (García, 2018). Para llevarla a cabo, se hace necesario diseñar situaciones de aprendizaje, que estimulen la autorreflexión, autoconocimiento, autoorientación, el protagonismo debe tenerlo el sujeto orientado.

Las notables transformaciones que se están produciendo requiere una atención especial en el problema de la autodeterminación profesional y la elección de la profesión futura por parte de los estudiantes. Es en las escuelas donde ocurre la formación del personal profesional del siglo XXI. Esta formación debe realizarse para obtener una educación profesional de alta calidad y garantizar la competitividad (Afanasyev *et al.*, 2019). El inicio del trabajo depende de contenidos objetivos y subjetivos, hasta la fecha no existe un sistema de orientación vocacional-profesional eficaz (Nemova *et al.*, 2017).

En este proceso se deben fomentar motivaciones hacia las distintas profesiones (Cervantes, 2019). Dichos autores coinciden en expresar, desde esta perspectiva, que la orientación profesional-

vocacional como contenido de la educación, no debe limitarse a preparar al estudiante para la elección de la profesión, sino que debe contribuir también a la formación integral de la personalidad. En el análisis de las concepciones actuales acerca de la orientación vocacional es necesario detenerse en el enfoque histórico-cultural de L.S Vygotsky.

A partir de la década del 80 se aprecia un marcado avance en lo referente a los fundamentos teóricos y metodológicos de las actividades de orientación vocacional en Cuba, sustentados en este enfoque. Varios investigadores se dedicaron a tan importante tarea entre los que se destacan González Rey (1982,1995) y González (2003) entre otros, desde un enfoque psicológico. Los abordajes hacia la temática provienen desde diferentes disciplinas, dígase la sociología, la psicología, la pedagogía entre otras (Mendoza *et al.*, 2016). No obstante, es una necesidad aún no resuelta por la ciencia.

En Uzbekistán promueven que los estudiantes de séptimo grado realicen cursos especiales bajo el tema "Viaje al mundo de las profesiones". Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes de octavo grado al menos una vez al trimestre realicen seminarios y capacitaciones sobre "Mi futura profesión" orientándoles hacia las futuras profesiones. Además de contar con una plataforma en línea "Profession my future" - profnavigator.uz, que realiza el psicodiagnóstico de los estudiantes. A través de este recurso los estudiantes logran identificar sus intereses y habilidades (To'lanovich, 2021).

La orientación profesional-vocacional, es una tarea priorizada para la educación cubana, pues el individuo requiere de orientación para hacer frente a las situaciones de la vida (Martín *et al.*, 2018). En tal sentido, en Cuba, José Martí se erige como un formador de generaciones, por los valores educativos que emergen de su obra; es necesario entonces, estimular la orientación hacia las profesiones aplicando la concepción martiana que hay que preparar a los jóvenes para dar respuestas a los problemas de sus tiempos y "estar a la vanguardia en la época que le ha tocado vivir" (Castillo *et al.*, 2020).

### **Martí en la orientación vocacional-profesional de los jóvenes.**

Los jóvenes son un grupo vulnerable a influencias de diversos tipos. Numerosos cambios cualitativos se producen en ellos, los cuales tienen en ocasiones, el carácter de ruptura radical con las particularidades, intereses y relaciones que tenían anteriormente. Desde los contenidos psicológicos también ocurren cambios trascendentales y bastante complejos en el tránsito de la vida infantil a la vida adulta (Gutiérrez & Martínez, 2018). Por ello son importantes las influencias positivas, que como dijo José Martí, “les mueva, a menudo la compasión en el pecho y las lágrimas en los ojos” (Almendros, 1990a, p.49).

Respecto a esta etapa del desarrollo Erik Erikson atribuye a la adolescencia una crisis de identidad normativa, lo percibe como un estadio anormal y transitorio, pues sería el momento donde converge en la última etapa de la infancia los elementos de la identidad. Stanley Hall por su parte concibe la adolescencia como la recapitulación de un primitivo periodo de civilización, previo a la sedentarización de la edad adulta (Feixa, 2020). El enfoque histórico-cultural es el modelo teórico que plantea la necesidad de no esperar que la educación moral se produzca espontáneamente (Mitrany, 2017).

Vygotsky desarrolló los principios psicológicos de la educación de la personalidad: la interacción con los otros, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el principio del reflejo activo de la conciencia, la relación entre enseñanza y desarrollo, donde destaca el carácter social de la educación como actividad, un proceso que permite la construcción y reconstrucción por parte del sujeto, quien se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores, y sus formas de expresión. Este proceso de aprendizaje ocurre en un medio socio-histórico concreto (Mitrany, 2017).

El medio socio-histórico influye en el desarrollo de la personalidad, mediante la configuración de sentidos subjetivos que conforman las vivencias. Estos sentidos subjetivos no son reflejos de la realidad, sino una producción que realiza el sujeto. La personalidad sería el más complejo sistema de

contenidos y funciones psicológicas que permite la expresión general del sujeto, la regulación y autorregulación del comportamiento, generados en el curso de la acción. En este proceso de configuración de sentidos subjetivos resulta pertinente resaltar el rol interactivo y dinámico que poseen la familia, la escuela y los grupos etarios.

La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo, se caracterizan actualmente por evidenciar múltiples y dinámicos cambios respecto a las neoformaciones de las etapas.

Actualmente se habla de muchas juventudes, dada su heterogeneidad. Es más comprensible interpretarla desde su concepción como edad psicológica, de variados intereses cognoscitivos y de marcada diferenciación en función de la búsqueda y de la producción de la identidad.

La elección de una carrera, trabajo o profesión, es una decisión a tomar que va a matizar por siempre la vida del sujeto, sus relaciones, los contextos en los que se desenvolverá, sus responsabilidades, su aporte social, en fin, todo su camino a seguir. Esta decisión puede tomarse en diferentes momentos de la vida, puede hacerse incluso en más de una ocasión, pero en función de la organización del sistema educativo en Cuba, esto ocurre al concluir el nivel de enseñanza media superior. Desde las exigencias sociales los jóvenes deben decidir, pero su desarrollo psicológico no les posibilita un afrontamiento responsable y exitoso (Vázquez & Cabezas, 2019).

Los jóvenes pueden optar por diferentes carreras en dependencia de sus intereses y motivaciones (García y Argota, 2018). Desde etapas anteriores se preparan a través de la orientación profesional-vocacional. En este proceso se les brinda una información detallada, no solo del contenido de la profesión sino también de las necesidades del país. Cuando el joven elige una profesión, por su sensibilidad ante la importancia que la misma tiene para el país, la desarrolla con más responsabilidad (Sixto *et al.*, 2018). Existe teoría respecto a la orientación profesional-vocacional pero aún es

insuficiente (Dueñas, 2017).

El sólido pensamiento pedagógico de la obra de José Julián Martí y Pérez, el cual fue un observador extraordinario y analítico de los problemas educativos, constituye el basamento esencial del porqué se selecciona y se sugieren sus ideas para la orientación profesional-vocacional de los jóvenes. Martí, en su obra pedagógica manifiesta, de acuerdo con las condiciones concretas del momento, cómo debía ser la preparación ser humano para la vida, y hace énfasis en la responsabilidad de hacerlo para aquellos trabajos en los cuales podían desempeñarse en sus localidades.

En la historia de la pedagogía cubana jugaron un papel fundamental sus ideas pedagógicas como aporte trascendental. Concibió la escuela y el maestro en el contexto más amplio de la sociedad, para poder contribuir de modo eficaz al objetivo de preparar al hombre para la vida y ponerlo en consonancia con su pueblo y su tiempo. Sus análisis y valoraciones sobre el papel de la educación, las características de los diferentes niveles de enseñanza, el papel de las escuelas que existían en su época, el tipo de clase, las materias necesarias a profundizar por los estudiantes.

También tuvo en cuenta el papel del maestro en los diferentes espacios en que desarrollaba su actividad docente, así como la necesaria unidad entre la teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el vínculo entre el estudio y el trabajo, la importancia de la relación entre lo instructivo y lo educativo, el estímulo a la independencia cognoscitiva de los estudiantes, el cultivo de los nuevos conocimientos a través de la relación con la práctica educativa, el tipo de comunicación y la formación de valores en los estudiantes; constituyen orientaciones precisas e indicadores para la formación integral del individuo (Rodríguez, *et al.*, 2018).

Ese pensamiento educativo del Apóstol en la unidad de la teoría y la práctica debe ofrecer la posibilidad de que los jóvenes vinculen los conocimientos a lo autóctono de su región, de la historia de su comunidad para que se pueda realizar un trabajo efectivo en cuanto a la orientación vocacional-

profesional de los mismos. En este sentido, para contribuir a la formación martiana hay que tener en cuenta tres aspectos esenciales (Chacón, 2015):

- Conocer a Martí por Martí mismo, desde el contacto con sus textos.
- Revelar la continuidad de sus ideas en las sucesivas generaciones de cubanos.
- Interpretar y contextualizar en la práctica de la vida cotidiana las significaciones de sus ideas que puedan ser aplicadas en las actividades.

Cuando realmente se necesita que los jóvenes se orienten a determinadas profesiones, es necesario brindarles una información detallada no solo del contenido de la profesión sino, también de su necesidad para el país, y desarrollar una labor educativa que estimule sus motivos. Cuando el joven elige una profesión, por su sensibilidad ante la importancia que la misma tiene para el país, la desarrolla con mucha más responsabilidad. (Sixto *et al.*, 2018). A tono con lo anterior el análisis debe dirigirse hacia aspectos, que desde la perspectiva martiana son válidos y se erigen, como fuente de imprescindible aplicación para la formación de un futuro profesional en Cuba (Rodríguez *et al.*, 2021)

- a. La existencia de claves pedagógicas para la formación martiana del profesional de la educación parte de sus consideraciones, aseveraciones y afirmaciones teóricas sobre el carácter educativo del proceso de la formación del hombre nuevo; de un sistema de saberes generalizados y sistematizados a partir de determinados aspectos de la realidad política, económica, social y filosófica de Cuba y de América reflejados en su vida y obra.
- b. El método pedagógico martiano para formar un hombre nuevo prioriza su propuesta del diálogo constante, persuasivo y afable a favor de la comunicación y para el convencimiento de multitudes; la unidad de la enseñanza de la ciencia con la educación de los sentimientos; la relación de lo cognitivo con los afectos y las motivaciones y la unidad entre los conocimientos adquiridos con la práctica sistemática del futuro



- profesor.
- c. Sus códigos comunicativos y la relación entre el querer y el saber, es decir, entre el porqué y el para qué de la actividad como proceso y sus fines más concretos hacia proyectos de vida duraderos y formadores, son revelados por el Maestro Mayor en su vida y obra desde una proposición que defiende reiteradamente: la cultura como eje integrador de todo acto humanista y la importancia de los sentimientos más elevados para alcanzar la felicidad reflejados y traducidos en: el amor, la virtud, el decoro y la honradez.

Piaget reconoció la presencia e influencia de los valores en las decisiones humanas pues el sentido de la existencia del hombre en su vida se debe a la multiplicidad de los valores y las jerarquizaciones que dan sentido a su existencia, a través de opciones que sobrepasan las fronteras de su conocimiento efectivo (Riol-Hernández *et al.*, 2020). Los valores morales están compuestos por normas y costumbres que se transmiten desde la sociedad a los individuos, a fin de que sean respetadas y cumplidas. Estos valores buscan mantener el equilibrio de las buenas conductas de las personas (Morales, 2020).

Los valores sociales son el conjunto de valores reconocidos en una sociedad y que determinan el comportamiento social de las personas que conforman una comunidad. Estos valores pretenden fortalecer las relaciones humanas y alcanzar el equilibrio del bienestar social a través de las cualidades que se consideran positivas. El amor hacia la profesión de maestro, despertaría el análisis con el joven acerca del milagro de la educación en las aulas, la transformación del hombre, donde se pudiesen contar experiencias de las enseñanzas precedentes, de ese "milagro".

Madura estaba la espiga en aquellas inteligencias. En las tierras de América no cuesta mucho trabajo la sazón. Descalzos, huraños, hoscos, bruscos, llegan de las soledades interiores niños y gañanes, y de pronto, por íntima revelación y obra maravillosa del contacto con la distinción y

el libro, el melenudo cabello se asienta, el pie encorvado se adelgaza, la mano dura se perfila, el aspecto mohíno se ennoblece, la doblada espalda se alza, la mirada esquiva se despierta: la miserable larva se hace hombre. (Almendros, 1990b, p.43)

Una reflexión sobre el sacrificio en pos del bienestar ajeno, la humildad, que debe caracterizar al maestro, se propiciaría con el fragmento donde Martí habla sobre José de la Luz y Caballero, (Capítulo I. Precursores), el cual desborda la admiración que sentía por ese gran hombre.

Los cubanos veneran y los americanos todos conocen de fama al hombre santo que, domando dolores profundos del alma y el cuerpo, domando la palabra, que pedía por su excelsitud aplausos y auditorio, domando con la fruición del sacrificio todo amor a sí y a las pompas vanas de la vida, nada quiso ser para serlo todo, pues fue maestro y convirtió en una sola generación un pueblo educado para la esclavitud, en un pueblo de héroes, trabajadores y hombres libres. (Almendros, 1990c, p.3)

La responsabilidad social del maestro se recoge en estas otras expresiones sobre él: "Supo cuanto se sabía de su época, pero no para enseñar, sino para transmitirlo. Sembró hombres" "(...) y no escribió en los libros, que recompensan, sino en las almas, que suelen olvidar" (Almendros, 1990c, p.3). Una reflexión devendría del análisis: ¿Les gustaría ser un "sembrador o sembradora de hombres", como lo fue ese ilustre del siglo XIX? La honestidad del maestro, la lealtad a los principios más sagrados del ser humano y la dignidad del ser humano, emergen de este texto.

Rafael María de Mendive, maestro de Martí, fue el modelo inspirador del texto anteriormente mencionado que versa sobre sus atributos. Esto conlleva a la reflexión acerca de las cualidades que deber tener un profesional de la educación, por qué y el amor hacia la patria. Invitar a estos intercambios a un maestro destacado o jubilado de la localidad le

imprimiría vida al conversatorio, y los sensibilizaría hacia el magisterio como profesión futura:

Y ¿cómo quiere que en algunas líneas diga todo lo bueno y nuevo que pudiera yo decir de aquel enamorado de la belleza, que la quería en las letras como en las cosas de la vida, y no escribió jamás, sino sobre verdades de su corazón o sobre penas de la patria? De su vida de hombre yo no he de hablar, porque sabe poco de Cuba quien no sabe cómo peleó él por ella, desde su juventud, con sus sonetos clandestinos y sus sátiras impresas; cómo dio en España el ejemplo, más necesario hoy que nunca, de adquirir fama en Madrid sin sacrificar la fe patriótica, cómo empleó su riqueza, más de una vez, en hermopear a su alrededor la vida, de modo que cuanto le rodeaba fuese obra de arte (...) cómo juntó, con el cariño que emanaba de su persona, a cuantos, desagradecidos o sinceros para con él, amaban como él la patria. Prefiero recordarlo, a solas, en los largos paseos del colgadizo, cuando, callada la casa, de la luz de la noche y el ruido de las hojas fabricaba su verso; o cuando, hablando de los que cayeron en el cadalso cubano, se alzaba airado del sillón, y le temblaba la barba. (Almendros, 1990d, p.6)

El respeto a sí mismo, y a los demás, cuando el maestro posee una cultura general, para enfrentar diversas situaciones de aprendizaje y conoce a sus estudiantes, cuando continúa diciendo: (...) Era maravilloso, y esto lo dice quien no usa en vano la palabra maravilla, aquel poder de entendimiento con que de una ojeada, sorprendía Mendive lo real de un carácter; o cómo sin saber de ciencias mucho, se sentaba a hablarnos de fuerzas en la clase de Física (...) y nos embelesaba. (Almendros, 1990e, p.7)

La sensibilidad que debe poseer un maestro, la satisfacción ante el deber cumplido aflora en sus palabras:

Puesto que hay tanto hombre-boca, debe

haber de vez en cuando un hombre-ala. El deber es feliz, aunque no lo parezca, y el cumplirlo puramente eleva el alma a un estado perenne de dulzura. El amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo. Lo que dijo Platón debe repetirse hasta que los hombres vivan conforme a su doctrina. (Almendros, 1990f, p.115)

En ese propio fragmento continúa y muestra la forma en que el maestro debe enseñar para que la enseñanza fructifique y despertar en el joven el amor hacia el magisterio, el gozo que deriva de esta profesión que es el centro de todas las demás, en las sociedades:

Se debe enseñar como Sócrates, de aldea en aldea, de campo en campo, de casa en casa. La inteligencia no es más que medio hombre y no lo mejor de él (...) Siéntese el maestro mano a mano con el discípulo, y el hombre mano a mano con su semejante, y aprenda en los paseos por la campiña el alma de la botánica, que no difiere de la universal, y en sus plantas y animales caseros y en los fenómenos celestes confirme la identidad de lo creado, y en este conocimiento, y en la dicha de la bondad, viva sin la brega pueril y los tormentos sin sentido, pesados como el hierro y vanos como la espuma, a que conduce aquel bestial estado del espíritu en que dominan la sensualidad y la arrogancia. (Almendros, 1990g, p.116)

La importancia del estudio y la preparación para el futuro, en el cumplimiento del deber, surge al analizar los sustantivos que utiliza Martí, en este fragmento del Capítulo III, para dar lo que la escuela proporciona al hombre; instar a los jóvenes a ofrecer criterios sobre las ideas que cierran el texto, los haría reflexionar al respecto:

Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender. Pies, brazos, alas, todo esto ponen al hombre esos primeros humildísimos libros de la escuela. Luego, aderezado, va

el espacio. Ve el mejor modo de sembrar, la reforma útil que hacer, el descubrimiento aplicable, la receta innovadora, la manera de hacer buena la tierra mala, la historia de los héroes, los fútiles motivos de las guerras, los grandes resultados de la paz. Una escuela es una fragua de espíritus; ¡Ay de los pueblos sin escuela! ¡Ay de los espíritus sin temple! (Almendros, 1990h, p.44)

Asimismo, dice: "(...) el hombre tiene que sacar de sí los medios de la vida. La educación, pues no es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables" (Almendros, 1990i, p.33). En ese propio Capítulo III, Martí expresa: "Siémbrense química y agricultura y se sembrarán riqueza y grandeza", lo cual se puede relacionar con lo que expresa en el Capítulo V, titulado "Educación agraria" del que emana el amor a la tierra y sus frutos, que suscita una conversación, a la que pueden ser invitados ingenieros agrónomos, químicos e industriales de la comunidad o la localidad.

Todo con el fin de ejemplificarles a los jóvenes, cómo pueden aportar al país, a través de esas especialidades y ponerles delante de sus ojos "los elementos vivos de la tierra que pisan, los frutos que cría y las riquezas que guarda"; por qué "La enseñanza de la agricultura es aún más urgente" (Almendros, 1990j, p.55) y explicarles, además el por qué esas experiencias con la tierra son "sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismo a la agricultura" "hombres queremos, que conozcan las fuerzas de la tierra y las sepan mover" (Almendros, 1990k, p.24).

Los hombres necesitan conocer la composición, fecundación, transformaciones y aplicaciones de los elementos materiales de cuyo laboreo les viene la saludable arrogancia del que trabaja directamente en la naturaleza, el vigor del cuerpo que resulta del contacto con las fuerzas de la tierra, y la fortuna honesta y segura que produce su cultivo. (Almendros, 1990l, p.49)

José Martí en otros fragmentos, habla sobre el amor al trabajo, que debe ser inculcado en esta generación naciente:

Del trabajo continuo y numeroso nace la única dicha, porque es la sal de las demás venturas, sin la que todas las demás cansan o no lo parecen: ni tiene la libertad de todos más que una raíz y es el trabajo de todos. (Almendros, 1990m, p.87)

El fragmento titulado "La escuela de sordomudos" del Capítulo XI, es propicio para estimular en los jóvenes el amor y la paciencia como cualidades del maestro de estudiantes con necesidades educativas especiales, en una enseñanza inclusiva, cómo deben ser tratados esos seres abrasados por su propia luz y relacionarlo con otro pensamiento del propio José Martí, que expresa: "El profesor se convierte en la madre: la lección ha de ser una caricia" Todo ello con la presencia de una maestra de esa enseñanza, que les aporte experiencias sobre la misma:

Las sombras tienen sus poemas, el espíritu, sus conmociones y la compasión sus lágrimas, todo esto se siente, y muchas cosas se aman, ante esos seres abrasados por su propia luz, sin sentidos con qué trasmitirla, ni aptitudes para recibir el calor vivificante de la ajena, nacidos como cadáveres, el amor los transforma, porque la enseñanza a los sordomudos en una sublime profesión de amor. (Almendros, 1990n, p.131)

Rodríguez (1999, citado en Oliva, 2015) hace alusión a la felicidad de los pueblos que dispongan de un tronco ideológico de la jerarquía del que Martí encarna, tronco que, además de nutrirse de las mayores y mejores raíces que le pertenecen, alimenta los más valiosos frutos, incluida la asimilación de los más grandes valores universales crecidos en otras latitudes y un inagotable poder de actualidad (p. 22).

## CONCLUSIONES

### Retos de la orientación profesional-vocacional desde un enfoque martiano

La orientación profesional-vocacional, es un

concepto que se redimensiona, se entiende a esta como un proceso de ayuda que facilita el crecimiento personal y social; esta relación de ayuda forma parte del sistema de influencias educativas dirigidas a la educación integral de la personalidad, para potenciar en los jóvenes una reflexión acerca de las necesidades sociales, con el fin de encauzar adecuadamente sus decisiones y formar profesionales con profundas concepciones humanistas. En Cuba, la obra de José Julián Martí Pérez, se erige como material importante en este sentido.

La obra martiana contiene valores educativos, que aportan a la formación humana, cultural y profesional del joven. En la literatura consultada no se aprecia una sistematización y profundización suficiente en este sentido, fundamentalmente, la pedagógica, una obra que contribuiría a mover sus procesos reflexivos y a sensibilizarlos hacia diferentes carreras que son necesarias en la sociedad, esencialmente, hacia el magisterio, por la importancia que posee en el contexto actual, en la sociedad civil. El análisis, por parte de los jóvenes, de las ideas contenidas en la obra pedagógica martiana constituye un medio para promover su reflexión, despertando en ellos motivaciones sobre opciones para su futuro y el de la sociedad.

Los jóvenes descubrirán una obra, llena de aciertos, un contenido de profundos valores morales y sociales, como el amor hacia la profesión del maestro, hacia la patria, hacia la tierra y sus frutos; la paciencia, la responsabilidad social, el respeto, el sacrificio en pos del bien ajeno, la humildad, la honestidad, la sensibilidad, la satisfacción del deber cumplido y la dignidad humana, que conducen a que se forme en ellos una conciencia de seres más consagrados, humanos, y lo proyecten en sus futuras profesiones, por lo que es necesario estudiar esa obra y llevarla a vías de hecho.

Por ello es a través de una orientación profesional-vocacional martiana, el proceso que apoyaría al joven en la toma de decisiones profesionales, despertando en él sensibilidades experienciales, vivenciales, donde se involucren actores, decisores

de los centros y las enseñanzas de los territorios. Por lo que se deja abierta una brecha para futuras investigaciones, donde este trabajo sea un material de apoyo en las estrategias elaboradas al respecto.

## Referencias

- Afanasyev, V., Kunitsyna, S., & Nechaev, M. (2019, May). *Formation of the Environment of Professional Self-Determination in Russian Schools*. In International Conference on the Development of Education in Eurasia (ICDEE 2019) (pp. 86-91). Atlantis Press.
- Almendros, H. (1990). *Ideario pedagógico*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Castellanos Rodríguez, R., Baute Rosales, M., & Chang Ramírez, J. A. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 269-278. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202020000500269&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202020000500269&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Cervantes Hinojosa, N. (2019). *La Orientación profesional en el preuniversitario hacia las carreras de Ciencias Técnicas*.
- Chacón, N. (2015). Formación martiana: algunas propuestas metodológicas para la labor educativa. *Sello Editor Educación Cubana*. <http://www.josemarti.cu/dossier/formacion-martiana-algunas-propuestas-metodologicas-para-la-labor-educativa/>
- Cobos, A. (2010) *La construcción del perfil profesional del orientador y de la orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* [Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas, Universidad de Málaga de España]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21983>
- Dueñas Bravo, N., & Iglesias Hernández, T. D. (2017) La formación vocacional en la educación preuniversitaria: tendencias que han primado en Cuba. *Revista de Educación*, 15(4), 523-537. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1235>
- Feixa, C. (2020). Identidad, juventud y crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *RES: Revista española de sociología*, 29 (3), 11-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7685384>
- García, O. C., & Argota, Y. J. (2018). Sistema de

- acciones para la orientación profesional-vocacional de los estudiantes de preuniversitario. *Revista EduSol*, 18(1), 170-183.
- González, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo humano. *Revista cubana de psicología*, 20(3), 260-268.
- Gutiérrez, E; Martínez, L. M (2018) *Importancia de la orientación vocacional en el proyecto de vida de estudiantes de décimo y once de Villavicencio* [Seminario de profundización en psicología educativa, Universidad Cooperativa de Colombia]. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/2018\\_i...](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/2018_i...)
- Letelier, L. M., Maríquez, J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Revista Médica de Chile*, 133, 246-249.
- Mangano Portal, L. (2017). *Sistema de actividades para perfeccionar el proceso de orientación profesional-vocacional en el preuniversitario Rubén Martínez Villena, de Caibarién* [Tesis de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas]. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/8420>
- Martin, G. M., Abadal, B. R., González, M. D. R., & Rodríguez, K. C. (2018). Diagnóstico de la orientación vocacional profesional con enfoque multifactorial. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/orientacion-vocacional-profesional.html>
- Matos, Z. (2008) *Sistema de acciones para el desarrollo de la Orientación profesional-vocacional hacia las carreras pedagógicas en los diferentes niveles de educación*. [Informe Final de Resultados del Proyecto de investigación, Universidad de Guantánamo, Cuba].
- Mendoza, G; Machado, E., & Montes de Oca, N. (2016). La orientación vocacional y la elaboración de los proyectos personales de vida. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*.
- Mitrany, V. O. (2017). La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30).
- Morales, A. (2020). *11 tipos de valores fundamentales en la vida social*. <https://www.significados.com/tipos-de-valores/>
- Nemova, O. A., Svadbina, T. V., Zimina, E. K., Kostyleva, E. A., Tsyplakova, S. A., & Shevchenko, N. A. (2017). Professional orientation of youth: problems and prospects. *Journal of Entrepreneurship Education*, 20(3), 1-6.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Día Mundial del Docente: la importancia de los maestros en nuestra sociedad*. <https://>
- Oliva, N; Hinojosa, Y; Martínez, M (2015). El trabajo con la obra de José Martí como estímulo a la formación cultural del graduado de las Carreras Pedagógicas en la Educación Superior cubana. *Revista Científico Pedagógica "Atenas"*
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2008) *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política y Deporte. España.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., et al. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC Methods Programme. London, England: ESRC.
- Repetto, E. (2002). *Antecedentes históricos de la orientación educativa. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Riol-Hernández, M., Martínez-Leiva, M., & López-Salabarría, Y. (2020). La formación martiana de los profesores de Historia de Cuba del nivel educativo preuniversitario. *Educación y Sociedad*, 18(2), 119-133.
- Rodríguez, M., García, A., & Fernández, L. (2021). Acciones de la estrategia curricular: orientación profesional pedagógica. Impacto educativo. *Revista Márgenes*, 9(1), 42-54.
- Rodríguez, M de J, González, B. O, Velázquez, A. J & Ruiz, P.M. (2018). *El pensamiento educativo de José Martí, una herramienta transformadora de las nuevas generaciones* [Ponencia]. Taller "Historiadores en el Centro", La Habana, Cuba.
- Rodríguez, P., González, P., Arias, S., Ortega, M., Carbonell, D., & Ballester, C. (1999). Anuario del

- Centro de Estudios Martianos- Biblioteca CLACSO.  
Vol. 22. La Habana.
- Sánchez Cabezas, P. D. P., López Rodríguez del Rey, M. M., & Alfonso Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Conrado*, 14, 50-57.
- Sixto, E., Infante, A., & Milán, B. (2018). *La orientación vocacional y la formación profesional: un proyecto formativo*. Recuperado de: [Transformación versión On-line ISSN 2077-2955vol.14 no.1 Camagüey](#)
- To'lanovich, E. S. (2021). Vocational Guidance in General Secondary Schools. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 460-466.
- Vázquez, A. A., & Cabezas, A. G. (2019). Elección Profesional: referentes para la comprensión de sus dinámicas actuales en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(4).

**IRRITABILIDAD EN PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA, APORTE DE LA ESPIRITUALIDAD EN LA INTERVENCIÓN:  
UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE PANDEMIA**

Luis Aníbal Añazco Robles<sup>1</sup>, Ángel Manzo Montesdeoca<sup>2</sup>

(Recibido en febrero 2021, aceptado en noviembre 2021)

<sup>1</sup>Docente autor, Universidad Nacional de Educación (UNAE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5199-9713>. <sup>2</sup>Docente autor, Universidad Nacional de Educación, Ecuador (UNAE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9608-264X>  
luchoorable21@hotmail.com; manzo\_angel@hotmail.com

---

**Resumen:** El presente trabajo considera el contexto de pandemia global COVID19 como escenario de crisis, donde los profesionales de la psicología asumen el desafío de ofrecer contingencia física y emocional a un sinnúmero de personas que buscan soporte para enfrentar momentos de angustias. En este marco, los profesionales de la salud psicológica y terapéutica no son inmunes a la presencia de la irritabilidad manifestada como emoción desencadenante presente en ellos. Por ello el objetivo de esta investigación fue analizar el surgimiento, manifestaciones y tratamiento de la irritabilidad y a su vez, proponer el fortalecimiento de la espiritualidad; ya que esta acontece y resurge como recurso alternativo disponible para contribuir con su energía dinámica. El método aplicado es bibliográfico analítico, y a partir del análisis del contexto de la realidad de los profesionales de la salud. Se obtuvo como resultado que en el contexto de pandemia por COVID 19 se presentaron casos de psicólogos irritables, molestos y angustiados, sin embargo, es ahí donde la espiritualidad, como sustento inherente al ser humano devuelve el estado de armonía a este profesional tan importante dentro del campo de la salud.

**Palabras clave:** Irritabilidad, pandemia, crisis, psicología, espiritualidad.

---

**IRRITABILITY IN PSYCHOLOGY PROFESSIONALS, THE CONTRIBUTION OF SPIRITUALITY IN  
INTERVENTION: A VIEW FROM THE PANDEMIC CONTEXT**

**Abstract:** This paper considers the context of global pandemic COVID19 as a crisis scenario, where psychology professionals assume the challenge of offering physical and emotional contingency to countless people seeking support to face moments of distress. In this framework, psychological and therapeutic health professionals are not immune to the presence of irritability manifested as a triggering emotion present in them. Therefore, the objective of this research was to analyze the emergence, manifestations and treatment of irritability and, at the same time, to propose the strengthening of spirituality; since this occurs and re-emerges as an alternative resource available to contribute with its dynamic energy. The applied method was analytical bibliographic, and based on the analysis of the context of the reality of health professionals. It was obtained as a result that in the context of the COVID 19 pandemic there were cases of irritable, annoyed and anguished psychologists, however, that is where spirituality, as an inherent sustenance of the human being, returns the state of harmony to this very important professional within from the health field.

**Keyword:** Irritability, pandemic, crisis, psychology, spirituality.

---

## Introducción

La salud psicológica y emocional no es distante a profesionales del área de la psicología y terapeutas. Se han gestado erróneamente hipótesis que vierten ideas donde el profesional del área de la psicología no podría irritarse, sin embargo, antes de definir que es la irritabilidad, se deben tener presente algunos datos precisos que contribuyen a vislumbrar su definición, de ahí que la irritabilidad se encuentra dentro de las emociones, del humor o del temperamento; y ahí el tiempo es uno de los referentes, en el caso de la emoción durará minutos, del humor meses y en el temperamento años y hasta décadas (Lastra, 2007; Busto 2017).

Ello contribuye a colocar sobre la mesa de diálogo, una corta conceptualización de la irritabilidad, concibiéndola como emoción natural y caracterizada por falta de control, visualmente y regularmente expresada por explosiones exacerbadas, cargadas de ira, coraje y enojo. Estas emociones no son distantes a cualquier sujeto, incluso de aquellos que poseen conocimiento, dominio, herramientas y mecanismos para salvaguardarse de ellas, puesto que son intrínsecas al ser humano. En algunos casos se generan falacias, cayendo en un grave error, debido que se está anteponiendo la profesión del psicólogo por la integralidad de la que está compuesta todo sujeto, su humanidad.

En vista de esta constante, y por la época de pandemia que atraviesa el mundo entero, se propone analizar la temática. Irritabilidad en profesionales de psicología, aporte de la espiritualidad en la intervención: una mirada desde el contexto de pandemia. Se enfatiza la irritabilidad en la profesión de psicólogos y terapeutas, a quienes también les ha surgido una cantidad de trabajo que acontece por la magnitud de la COVID19 y todas sus consecuencias (Preciado, 2020), y a este análisis, se suman la impotencia, el desasosiego, la incapacidad de poder aportar tangiblemente como se desea, frente a las condiciones conocidas de la emergencia sanitaria. Frente a contextos acuciantes y de crisis, la espiritualidad se convierte en una disposición inherente a los humanos con las características de ser universal e integradora, que tiene como meta

orientar la conducta permitiendo trascender sobre otros seres (Nieto et al., 2016; Irurzun et al., 2017).

Esa espiritualidad que ha sido llevada a los templos e iglesias, pero que a sabiendas que es parte integrante de la totalidad del ser humano, debe ser encaminada para sumarse al desarrollo saludable. Así la espiritualidad se ha constituido como medio de contingencia y sanación hacia la pérdida de seres humanos cercanos, de trabajos, de hogares y familias, de espacios de ocio dignos; donde ha sabido ser una puerta necesaria para la entrada y salida de emociones que construyan un ser humano saludable y en paz (Žižek, 2020). Reafirmando aquello que también menciona (Viktor Frankl, 2011, p, 95) “el hombre puede conservar un reducto de libertad espiritual, de independencia mental, incluso en terribles estados de tensión psíquica y física” desde esta amplia óptica, la espiritualidad se convierte en el agente recurrente para apaciguar aquellas angustias que aquejan a los individuos, más en situaciones de vulnerabilidad.

En este artículo se analizó, en primer lugar, el contexto de pandemia COVID-19, donde los profesionales interactúan y se encuentran inmersos con los diferentes efectos e implicaciones. En segundo lugar, se identificó la irritabilidad como emoción presente en los profesionales de psicología y terapeutas; su origen, manifestación y propuestas para mitigar su efecto. En tercer lugar, se propuso la espiritualidad como herramienta terapéutica, basados en la corriente psicológica del humanismo de Viktor Frankl, que puede contribuir a disminuir los estados de irritabilidad en el ser humano y otorgar paz interior para responder a los desafíos de la crisis actual. (Alzate-Torres, 2020).

## MÉTODO

La metodología de este artículo fue bibliográfica; se utilizó aportes de diferentes autores para fundamentar el análisis y las propuestas, sin embargo, se ha tomado como referente principal, desde la psicología humanista, a Viktor Emil Frankl, su visión integral del ser humano, incluyendo como parte sustancial la espiritualidad en la existencia del sujeto, y no caer en reduccionismo sobre la



definición y conceptualización del hombre. Además, se priorizó la búsqueda en la base de datos de Google Académico, teniendo como referencia las tres temáticas bases, luego de la psicología, irritabilidad, pandemia COVID 19 y espiritualidad. A partir del análisis del contexto de la realidad de los profesionales de la salud, se identificó síntomas como la irritabilidad y el aporte de la espiritualidad; lo que fue interpretado para establecer las conclusiones a las que se llegó en el estudio.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultado del análisis observacional: Profesionales en el contexto de pandemia

“Yo también me irrito”. Se desea partir enfatizando esta frase, debido que muchas veces se escucha y se da por supuesto algunos estereotipos ambiguos que dejan mucho que pensar, incluso hasta llegar a la interpelación constante sobre si la actuación es o no la correcta. Basados en esta realidad, es necesario mencionar que existen un sin número de factores que pueden desencadenar este tipo de actuaciones, sin embargo, la más frecuente y en análisis actual es la del trabajador quemado o síndrome Burnout, y aquí una definición que puede clarificar por qué la irritabilidad constante, “forma inadecuada de afrontar el estrés crónico, cuyos rasgos principales son el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución del desempeño personal” (Saborío e Hidalgo, 2015). Esta realidad de muchos profesionales de ciertas áreas, ha generado controversia, en este caso particular, de los psicólogos y terapeutas de cualquiera de las áreas conocidas: clínica, educativa, social, organizacional y otros, ya que se da por supuesto que no deberían irritarse, pero, al reconocer que siguen siendo seres humanos antes que psicólogos, sus estados de irritabilidad son comprendidos.

Apartir de marzo de 2020, muchos de los profesionales por la emergencia sanitaria que atraviesa el mundo entero debido al covid-19, tuvieron que iniciar su trabajo de forma virtual, conocida regularmente como teletrabajo; bajo ese amplio paraguas se han suscitado algunos hitos que requieren el debido análisis y reflexión (Batthyány, 2020), puesto que los estados de irritabilidad han sido más visibles en

estas épocas, éstos evidenciados en distintos medios de comunicación y páginas de redes sociales, que están al alcance y disponibilidad de quien decida acceder a ellos. (Duque-López, 2018).

Sumado a este antecedente las situaciones laborales en muchos países no han sido idóneas durante décadas; ello incluye que las jornadas laborales son extensas, las demandas por parte de los usuarios cada vez son más exigentes, la insuficiencia de recursos y materiales para acompañar el trabajo realizado es escaso, el ambiente a presión y de explotación constante ha ejercido en los funcionarios ciertas actitudes poco saludables, de hecho se explica esta naturaleza social y multidimensional del comportamiento y de las actitudes del ser humano en el contexto que acontece (Segovia et al., 2021), entre otras que se podrían señalar, todas estas sumadas a lo descrito en el apartado de introducción, el trabajador agotado, quemado, agobiado que no haya otro medio de desahogo que el irritarse.

En el ámbito individual, los efectos de la pandemia no se han hecho esperar. La incertidumbre, lo impredecible, los temores y la ansiedad perturban el descanso de muchas personas. Refiriéndose a esta experiencia y su efecto en el individuo, Žižek (2020), se pregunta —dentro del contexto de covid-19: ¿Es la barbarie con rostro humano nuestro destino?, a lo que responde:

Estos días a veces me sorprendo de mí mismo al desear contraer el virus - de esta manera, al menos la debilitante incertidumbre se acabaría. Una clara señal de cómo mi ansiedad está creciendo es cómo se relaciona con mis sueños. Hasta hace una semana esperaba ansiosamente la noche: por fin puedo escaparme a dormir y olvidarme de los miedos de mi vida diaria. Ahora es casi lo contrario: Tengo miedo de dormirme, ya que las pesadillas me persiguen en mis sueños y me despiertan en pánico, pesadillas sobre la realidad que me espera. (p.53).

En este caso es el miedo el que se suma a la constante de la irritabilidad fluyente en muchos de

los profesionales de algunos trabajos. Temor por el devenir de la existencia humana, que se puede interpretar como causante activo de la Irritabilidad. Caso particular del área de la psicología, donde ha sido concurrente escuchar en consultorios, espacios laborales, e incluso espacios familiares y virtuales, la consigna frecuente: "Pero si usted es el psicólogo, psicóloga, no debe comportarse así". "Considere que usted es el que debe animarnos, para eso estudio psicología". "Creo que se equivocó de profesión". "Debería solicitar unas vacaciones o dedicarse a otra cosa si no le gusta su trabajo"... Y así muchas frases más que hacen pensar que el psicólogo o terapeuta no se puede irritar, y que carecería de emociones como cualquier otro ser humano regular.

Estas constantes han sido llevadas a espacios de bromas, sátiras, e incluso agresiones, observables en imágenes y videos en distintos medios de comunicación, redes sociales, espacios de humos de prensa escrita, audios filtrados en grupos de WhatsApp, entre otros; es por ello que se hace necesaria la atención desde una mirada profesional para generar espacios de reflexión, donde se planteen algunas preguntas que convocan este merecido estudio: ¿Los profesionales no se pueden irritar? ¿Acaso las emociones tienen un estándar o categorización por profesión? ¿Es aceptable la irritabilidad en unas profesiones y en otras no? Así como frases acerca del porqué no debemos irritarnos, también existen un sin número de incógnitas de las cuales podríamos apuntar una amplia gama de respuestas frente a las mismas, para justificar el dejar fluir nuestras emociones y sensaciones en momentos de estrés. "Cuando se rompe el equilibrio en la transacción persona-situación, el sujeto pone en marcha una serie de conductas, manifiestas o encubiertas, con el objeto de restablecer el equilibrio", tal como lo expone (Oblitas, 2008; Cook et al., 2017).

En los últimos meses, se ha tenido que ejercer labores desde distintos espacios, al punto que parecería que, por estar en casa, siendo el caso de algunos, la labor es más ligera que la de otros; sin embargo, aquello es una afirmación equivocada. Ahora se tiene una mezcla de actividades de forma

simultánea, existen tantas cosas pendientes que no es raro sentir que se es inútil para atender tantas actividades en sinergia. Los quehaceres del hogar, planificar para contextos virtuales, que a propósito nunca se había preparado sesiones bajo estas condiciones donde las llamadas telefónicas y las TICs son los medios para las conexiones (Boringhieri et al., 2008; Batthyány, 2020; Santamaria 2021).

No es extraño con este cúmulo de actividades en simultaneo, que los profesionales de la psicología expongan y expresen sus malestares, debido a la cantidad saturada de actividades y desgaste tanto físico como emocional, con esto, no debería sorprender observar a estos profesionales irritados, es por ello que debe incurrir el análisis sobre la investigación de la irritabilidad en psicólogos, hasta ahora, la atención de salud mental a los pacientes y profesionales de la salud afectados por la epidemia de COVID-19 ha sido subestimada y hasta ignorada en muchos de los casos... sean estos confirmados o sospechosos, pueden experimentar temor a presentar una infección con un nuevo virus potencialmente mortal, y aquellos que se hallan en cuarentena pueden experimentar aburrimiento, soledad e ira (Lorenzo et al., 2019; Jaramillo et al., 2019).

Así, manifestaciones de ira e irritabilidad visibles y recurrentes se exteriorizan con mayor fuerza en pandemia. Sin embargo, ahora es una realidad y hay que aprender a vivir con ella (Bauman, 2008). Considerando, además, que la pandemia ha traído consigo, muertos, familias destruidas, episodios de duelos, niños huérfanos y más historias de difícil asimilación, causantes de estados de irritación en los profesionales de esta investigación.

### **Irritabilidad, emoción constante**

Al tratar de interpretar la irritabilidad en el contexto de pandemia, es ineludible abordar el conocimiento de la irritabilidad como una emoción constante; por ello, la mirada que se realiza para su análisis, es a partir de la bibliografía revisada.

Se podría mencionar que las emociones surgen de forma espontánea, y fluyen a partir del contexto o

detonante que las susciten, sean estas de agrado o no, sin embargo, para que sean observables deben ser expresadas para poder visualizarlas, interpretarlas y analizarlas. Para Sartre (1973), en su texto "Bosquejo de una teoría de las emociones", él trae a colación una hipótesis que, interpretada ya por muchos, es indiscutible que en tiempos actuales siga manteniendo vigencia:

La emoción se presentará como una novedad irreductible con respecto a los fenómenos de atención, memoria, percepción, etcétera. Por mucho que, en efecto, examinemos estos fenómenos y la noción empírica que nos formamos de ellos según los psicólogos, por más que les demos vuelta una y otra vez a nuestro antojo, no descubriremos en ellos el menor lazo esencial con la emoción. El psicólogo admite, sin embargo, que el hombre tiene emociones porque la experiencia se lo enseña. (p. 4).

El aporte de Humberto Maturana (1990) es pertinente al presentar la emoción como "disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia el dominio de acción" (p.86). Explica además que:

Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. (Idem, p.46).

Sin intención de afirmar ciegamente la idea del filósofo parisino, es menester asentir que posee gran verdad en su esencia; dado que ¿cómo no concebir que la emoción es notoria por la experiencia del

individuo? ¿cómo no mostrar felicidad y regocijo sin un logro, una meta cumplida, un sueño realizado?, o ¿cómo no presenciar tristeza y dolor si no existiesen pérdidas familiares y amorosas? Las experiencias de esas acciones hacen que en el individuo se gesten emociones que deben ser expresadas y visibilizadas.

También es necesario discernir, desde una lógica fisiológica como la irritabilidad es entendida, "en la actualidad se sabe que la cólera y la irritabilidad viene determinada por la química del cerebro. Al parecer, existe una estrecha relación entre un perfil emocionalmente agresivo y la enzima MAO (monoaminooxidas)" (Martin y Boeck, 1997). Existe un proceso químico neuronal el cual se produce desde la biología del ser humano; sin embargo, este proceso químico también está inducido por una causa contextual, la misma que hace hincapié en lo siguiente:

La irritabilidad como un estado emocional caracterizado por un menor control sobre el temperamento que generalmente se traduce en arrebatos verbales o de comportamiento... puede ser experimentado como episodios breves, en determinadas circunstancias, o puede ser prolongada y generalizada. La experiencia de la irritabilidad es una manifestación desagradable para el individuo, y no tiene el efecto catártico de los arrebatos de ira. (Neurowikia, 2018).

A partir de esta definición se puede llegar a la siguiente analogía: la irritabilidad es producida por un condicionante externo, producto de un accionar no agradable, el cual es conducido hasta el cerebro y por consecuencia se produce el proceso químico desencadenante. Agradable, o no, ello es otra cosa por analizar. Lo que, si no es agradable, es tener que presenciar episodios de irritabilidad donde se manifiesta la ira, los gestos desproporcionados y el semblante desencajado. También existe una concepción de la irritabilidad que enfatiza en sus vínculos con la ira crónica y la baja tolerancia a la frustración (Morales y Gutiérrez, 2019).

No se puede pensar si quiera que las emociones

son distantes o lejanas a realidades que vivencia continuamente un ser humano, incluso está comprobado que los animales expresan emociones de distinta índole en su existencia, aunque ese es otro tema de estudio, pero es menester traerlo a colación para divisar la importancia que suscitan las emociones en un individuo, y cómo fluyen las emociones por las experiencias vivenciadas (Goleman, 1996). No se trata de categorizar si son buenas o malas, sino de reflexionar sobre su presencia constante; de hecho, es recomendable dejarlas fluir, salir, que sean expresadas, para que no se conviertan en traumas, delirios, y causen dolor (Ariza, 2020). Siempre será aconsejable que las emociones sean exteriorizadas, sean observadas para poderlas interpretar y analizar.

Esto implica, que no se puede interpretar el comportamiento humano distante de su contexto y época, aquello sería querer interpretar a descontexto un accionar del ser humano (Maturana, 2006); por tanto, se llegaría a encasillar las teorías y corrientes psicológicas simplemente desde una esquina de la habitación, desde un rincón del cuadrilátero de boxeo, y ello no es productivo ni saludable, ya que sería sesgar la visión global del comportamiento humano.

En este sentido, resulta esencial comprender al ser humano desde su integralidad, desde la visión global; donde la psique encuentra mayor atención y adquiere el interés en su estudio que hace años atrás no la tenía, o más bien que no se reconocía:

Por tanto, se asume que, el objeto de estudio de la psicología es esa totalidad estructurada, lo psíquico es entendido como una propiedad emergente del sujeto humano, como una organización recursiva, en la cual, los elementos que lo constituyen están organizados como un sistema de interacciones y no una suma de elementos. Así puede entenderse, la razón por la cual, a través de la historia de la ciencia psicológica, se han ido definiendo diversos objetos de estudio: la conciencia, la conducta, el reflejo, el funcionamiento

neuronal, las sensopercepciones, las ideas, el razonamiento, las emociones, los estados afectivos, el inconsciente, la intersubjetividad, la influencia ambiental y cultural, etc. Todas estas funciones, mantiene relaciones recursivas, según los principios de la causalidad circular y la multicausalidad. (Cepeda, 2014).

El culmen, donde termina el artículo de Cepeda, rescata en la misma categoría a las emociones como una particularidad de la totalidad que constituye el ser humano. Eso implica que, en la palestra de esas particularidades, las emociones hoy por hoy son concebidas como fundantes en el intento no fallido de querer verter un diagnóstico mucho más real y certero de lo que es el ser humano desde la psicología.

Habiendo generado un acercamiento breve desde la implicación de las emociones en el desarrollo del ser humano, será necesario ubicar esta emoción en contexto. El contexto en el que se manifiesta la irritabilidad se encuentra en una época grabada en la historia mundial por la pandemia del covid-19 (Žižek, 2020). Es en esta realidad, en que el profesional del área de la psicología está inmerso y también se siente afectado por lo que ha traído consigo esta emergencia sanitaria.

Cualquiera pensaría que por el hecho de haber estudiado y haberse profesionalizado en el área de la psicología, éste profesional no debería sentirse interpelado y cuestionado por lo que acontece. A propósito de ello, es importante señalar que es lo que hace el psicólogo en su profesión “un profesional educado académicamente que ayuda a sus clientes a entender y resolver problemas aplicando las teorías y métodos de la psicología” (Roe, R. 2003, p. 2), al parecer lo académico está bien asumido, y claro está, para eso es formado, sin embargo, como en cualquier otra profesión, suele perderse de vista el lado humano frente a lo profesional.

A lo mejor este profesional posee más herramientas para manejar situaciones conflictivas y de dolor, o a lo mejor no, cada ser humano es un mundo

distinto (Garriga, 2017), pero lo que queda claro es que académicamente está preparado para ello. Ejemplificando, es pensar que, por ser psicólogo, y conocedor de psicometría, puede aplicarse un test-batería y obtener un diagnóstico fidedigno y funcional. En consecuencia, los profesionales del área de la psicología, no son inmunes a emociones como la irritabilidad.

Y por ende requieren de acompañamiento asertivo, en caso de requerirlo. Para ello se expone al Humanismo como corriente psicológica propicia para este acompañamiento, y de hecho, el volverse al hombre y sus subjetividades, teniendo presente la integralidad del sujeto, considerándolo al mismo tiempo irreplicable, único e inherente a la naturaleza misma (Valera, 2008); eso es concebirlo como humano y dentro de la corriente como tal.

Y con el Humanismo, el aporte trascendental de Viktor Frankl, en particular el aporte sobre logoterapia, entendiendo que “al aplicar la logoterapia, el paciente se enfrenta con el sentido de su propia vida, y a continuación debe confrontar su conducta con ese sentido de la vida Frankl, (2015a). Ahora bien, ¿qué hacer en función del manejo propicio por parte de un profesional con la irritabilidad en condiciones de pandemia? Algunas recomendaciones que son de gran utilidad y pueden contribuir a mitigar progresivamente la irritabilidad son las siguientes:

Contextualizar la situación antes de verbalizar o expresar gestualmente la irritabilidad. Se debe recordar que el resto de las personas están atravesando situaciones similares o peores a la que los individuos en irritabilidad están vivenciando. Si acceden al profesional en busca de apoyo y ayuda, este es quien debe acompañar el proceso de dolor que están atravesando las personas. La pérdida de un ser querido, de la salud, de la estabilidad emocional o económica, hacen que se genere quebrantos en cualquier ser humano, por ende, que sea más susceptible a cualquier reacción (Garriga, 2015). Algunos optaron por la tristeza y con ella el llanto, otros por la irritabilidad. Irritabilidad que se hace visible con palabras que no contribuyen a un

sano desarrollo, o gestos y actitudes que muestran enojo y desinterés por quienes requieren de la atención debida. Y esto, a pesar de ser un riesgo, no es lo que se busca ocasionar ni hacer sentir en quienes se encuentran solicitando ayuda profesional.

Buscar ayuda profesional de colegas que puedan escuchar y acompañar. No por el hecho de ser profesional en el área de la psicología, significa que se sabe y conoce todos los procesos; siempre es necesario dejarse acompañar por otras personas que observan el conflicto desde el exterior, con otra mirada, distinta, pero a la vez profesional, en tal sentido lo que se buscará, es el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva, promoviendo estilos de vida saludables (Bustos y Cortes, 2015). Todos necesitamos un acompañamiento oportuno; por lo que será importante identificar qué tipo de acompañamiento es el requirente (Boff, 2002).

En algunas ocasiones, el dialogo o logoterapia con un colega de la profesión será suficiente. Sin embargo, si aquello no logra los resultados esperados, se deberá encontrar solvencia por otros medios. La meditación, la relajación, el brindarse tiempo de descanso siempre viene bien en épocas de crisis. Una técnica que contribuye bastante es la siguiente: en un espacio a solas y en silencio, se otorga todas las energías sobre un objeto único que atraiga la atención. Se procede a verbalizar lo que se siente, otórgales palabras a las emociones identificadas. El espacio puede ser ambientado con aromaterapia y musicoterapia, añadidos que siempre suman en esas situaciones de angustias.

Realizar actividades previo, durante y después de las acciones que conllevan a la irritación. La respiración profunda y pausada, manteniendo en la mente el propósito del accionar contribuye significativamente. Identificar que en el momento se es vital para alguien que requiere atención. Y finalmente, brindarse tiempo y espacio hacia cosas que agradan, como, por ejemplo, algún deporte, una comida especial, una lectura y otras. El identificar las potencialidades y mecanismos que ayuden a contribuir con la armonía es ya un aporte técnico que fortalece al profesional en sus intervenciones. Cuando se logra

identificar, qué cosas, personas y acciones son las que conflictúan al profesional, también se está en la capacidad de encontrar medios que contribuyan a solventar la situación crítica.

Al momento de desarrollar estas capacidades de escucha y autoescucha asertiva, ellas permitirán obtener mayores recursos para brindar un acompañamiento eficiente. Además, ello ofrecerá una mirada distinta, profesional y productiva sobre un tema específico, contribuyendo consecutivamente que la irritabilidad sea una emoción ligera de tratar y conllevar.

Como se puede apreciar, estas acciones contribuyen a que cualquier persona pueda manejar los momentos que causan irritabilidad en esta época. A profundidad se podría disponer de otros recursos y estrategias, que requieren de mayor tiempo y profundidad, tal es el caso de sesiones terapéuticas, sin embargo, debido al contexto de emergencia estas tres acciones ayudarán al profesional de la psicología a brindar un mejor acompañamiento. De la misma forma que, al desarrollar y ejecutar estas acciones se puede identificar que el individuo, en este caso profesional de la psicología, no está excepto de incurrir en emociones como la irritabilidad; también se busca denotar que no se puede comprender la parcialidad de un comportamiento siendo lejano de su totalidad.

### **Espiritualidad, ente y acción en el ser humano**

Para introducir este apartado será importante generar un devenir de donde toma sus arraigos la espiritualidad en la psicología. Es indiscutible pensarse al ser humano desde una mirada sin espíritu, de hecho “el ser espiritual “está presente” realmente en otros seres: tal es nuestra tesis; pero esta realidad no es óptica, sino ontológica” (Frankl, 2011). Y a sabiendas que en el contexto actual las corrientes y teorías en busca de dar respuestas acertadas han vuelto la mirada hacia atrás y logran vislumbrar que la espiritualidad desde una mirada amplia, es vital en el desarrollo de la humanidad. Tal como lo observa Frankl “en la logoterapia: una psicoterapia que se atreve a penetrar en la

dimensión espiritual, la dimensión genuina del ser humano” (Frankl, 2015b).

La psicología humanista, en su búsqueda por aportar a la esencia del hombre, propone y enfoca su mirada en “una globalización espiritual del hombre en busca de su lado humano, lo que le permite como teoría de la personalidad moverse en un amplio espectro filosófico e ideológico, y encaja en las más diversas concepciones de la esencia humana” (Valera, 2008, p.13). La psicología humanista lleva a repensar la integralidad del ser humano, incluyendo la espiritualidad, concibiendo este apartado como intrínseco del ser humano (Riveros, 2014); la que no precisamente tiene que estar ligada a una determinada religión, sino a esa trascendencia superior de búsqueda constante del ser humano, puesto que por lo contrario existiría un sesgo reduccionista que conlleva a concebir a la religión como integrante del ser humano, induciendo e intuyendo que debe ser de esa forma. Por ende, aquí la Psicología, más bien invita a esa libertad y toma de decisiones a partir de lo concebido como espiritualidad, Dios y prácticas religiosas.

Kristeva, (2013), refiere al humanismo como un accionar constante que se debe al contexto y tiempo, y no es distante a ninguna civilización, el humanismo respeta, traduce y reevalúa las variantes de las necesidades de creer y de los deseos de saber que son universales en todas las civilizaciones. En este sentido, el humanismo se conecta con los contextos, tiempos y necesidades que experimentan los seres humanos en todos los tiempos que es el ethos y pathos de la espiritualidad.

La relación entre psicología y espiritualidad son complementarias, y aportan mutuamente al bienestar, así también, lo deja sentado Frankl al referirse a la espiritualidad en la logoterapia “Conviene insistir y recalcar que en el léxico de la logoterapia el término espiritual se encuentra ajeno a cualquier connotación religiosa: describe y define (antropológicamente) la dimensión específicamente humana” (Frankl, 2015, p. 130). Al respecto Grün (2002) señala que la tradición espiritual ha acumulado un reservorio de gran sabiduría en cuando al modo en que se debe

tratar la psique humana. Además, indica que: tan pronto como la espiritualidad se convierte para el ser humano en un medio con el que elimina problemas o lo elude, puede convertirse en droga. La psicología ofrece, pues, importante criterio para comprobar la autenticidad de la fe: siempre que la fe y la vida espiritual conducen a la revitalización, a la libertad interior, a la paz de corazón y a la armonía con uno mismo, se trata de un camino saludable. (p.100).

Para el autor en mención, no existe antagonismo entre la espiritualidad y la psicología, antes bien, las concibe como complementarias, en su finalidad de contribución al bienestar humano.

En el libro *Espiritualidad de la liberación*, Casaldáliga y Vigil (1992), se refieren a la espiritualidad como "un patrimonio de todos los seres humanos", dado que toda persona humana está animada por uno u otro espíritu, está marcada por una u otra espiritualidad, porque toda persona humana es un ser también fundamentalmente espiritual. Desde esta perspectiva antropológica, se debe reconocer que la espiritualidad no es patrimonio exclusivo de personas, profesionalmente religiosas, o santas, ni siquiera es privativa de los creyentes. Por lo tanto, la espiritualidad es patrimonio de todos los seres humanos. Más aún, es también una realidad que toma conciencia y se expresa en la motivación de un grupo o pueblo. Cada comunidad tiene su cultura y cada cultura tienen su espiritualidad.

La espiritualidad es tan inherente al hombre como su corporeidad, socialidad o praxicidad (Sobrino, 1985). Ningún ser humano puede vivir sin espíritu, especialmente si se mueve con hondas motivacionales y convicciones. La espiritualidad pertenece pues, al sustrato más profundo del ser humano. Naturalmente, ni todos nos movemos con el mismo espíritu o con los mismos valores, ni todos percibimos del mismo modo la realidad histórica o los hechos sociales con los mismos criterios desde un plano ético. (Tamayo, 2005).

Tirsa Ventura, hablando de *Sentido y Espiritualidad*, afirma la utilidad de la espiritualidad en conexión con

las emociones:

la espiritualidad permite que los seres humanos, hombres o mujeres, puedan hallar sentido y valor a lo que hacemos y experimentamos. Lleva implícita el dinamismo que hace posible el surgir de las emocionalidades, de ternura que permite el relacionar y también el reflexionar. Permite que los seres humanos sean creativos, cambien las reglas o alteren las situaciones. Y con esto, emerge la transformación como indicador del sentido que imprime la presencia de la espiritualidad. (Casaldáliga y Vigil, 1992, p. 32).

Por su parte, Mercedes López habla de una eco-espiritualidad, necesaria para la relacionalidad de la vida y su entorno; la que define como:

la capacidad de contemplar y asumir el dinamismo misterioso de la vida, intentando percibir la interrelación que existe entre la micro y la macro realidad. Una contemplación que brota del descubrimiento de una fuerza misteriosa que recrea continuamente la naturaleza, generando nuevas energías y haciendo cambiar la conciencia planetaria. Una espiritualidad que nace de la experiencia de la presencia amorosa de Dios, irrumpiendo en todo el cosmos. (RIBLA, 2010, p. 9).

Cabe indicar, considerando estos dos aportes, que la espiritualidad puede cultivarse desde diferentes ámbitos y formas. No se busca fortalecer el espíritu en una iglesia o templo, aunque esto puede ser útil para algunas personas, quizás para otras no. Otros lograrán ahondar su espiritualidad en la naturaleza, en los ritos ancestrales, en la comunión de una familia sólida, en la búsqueda del bien hacia sus cercanos, amigos y sociedad en general.

En el caso de los profesionales de la psicología, el devolverse a la espiritualidad, desde esa mirada integral, brida más herramientas para comprender lo incomprensible; así el caso de reencontrarse con propósitos de vida, estilos saludables de existencia, y hasta alcanzar estados místicos, donde la revisión

de vida, la historia de vida del individuo se vuelca a encontrarse consigo mismo y con otros, entendiendo a esos otros a los sujetos-objetos, hermano, comunidad, naturaleza, inclusive iglesia; desde una óptica de trascender con y para esos otros. En consonancia con el volverse a la espiritualidad desde la psicología y desde los psicólogos, aquí un texto que fijamente conlleva a pensar en la espiritualidad desde la salud:

El término espiritualidad ha sido utilizado más ampliamente en la asistencia de salud, cuyo objetivo ha sido aplicarlo tanto a personas de diversos credos religiosos como aquellas que no lo tienen. Esto abre entonces una nueva categoría de "personas espirituales, pero no religiosas". Esta versión conceptualiza la comparación de la salud mental y física de los que son "espirituales religiosos", los que son "espirituales, pero no religiosos", y los que son "completamente seculares". (Quiceno y Vinaccia, 2009, p. 325).

Lo que se describe en los párrafos que anteceden, lleva a traer al contexto de pandemia el vuelco de la espiritualidad que muchos profesionales han sabido dar como respuesta ante las inmensurables situaciones que se viven. Sin pretender afirmar que la espiritualidad es la única forma de sanar adversidades, no se puede desmerecer su aporte como medio indiscutible para obtener respuestas a situaciones que la razón humana no ha sabido brindar contundentes soluciones a situaciones que se viven en estas épocas.

Esto conduce a pensar y repensar la espiritualidad como un ente del ser humano, como a su vez, un accionar vital. Ente en cuanto es parte del hombre, así como su psique o biología, no se puede pensar a una persona sin la concepción de espíritu (Peña, 2016). Y accionar debido que el ser humano en su búsqueda decidida hacia un estado de armonía total, se proyecta a encontrar medios para apaciguar su mente, para desconectarse del estrés constante de la sociedad globalizada, de las arduas tareas que trae consigo la existencia humana (Cordero y Vargas, 2010). Entonces recurre a diferentes recursos o

técnicas, como la meditación, el yoga, el control de la respiración, la oración, la psicofísica; entre otras acciones para apaciguar la mente y redescubrir en su espíritu, un espacio de bondad y serenidad.

La espiritualidad como experiencia de resiliencia y crecimiento humano, se vive a partir de etapas o estadios. Nietzsche en su obra cumbre "Así habló Zaratustra", se refiere a los distintos estadios que son atravesados constantemente por el hombre, muchas de las veces sin ponerles la mayor atención, pero que cobran una significatividad de trascendencia en el desarrollo espiritual de cualquier ser humano. El espíritu que debe transcurrir por estos estadios para conducirse hasta el de un niño, que lejano de prejuicios, estereotipos y reglas sociales, aprende a vivir libre y en libertad.

Se piensa sobre todo en Nietzsche, en las primeras páginas de Así habló Zaratustra, en los tres estadios de la experiencia espiritual que jalonan la vida y cada instante de la misma: está en primer lugar el camello, que se dobla bajo el peso de la información, del saber que acumula, alimentado de las bayas y las hierbas de conocimiento, hambriento de ciencia, pero con el alma vacía. Muchas personas se quedan en este estadio de pasividad durante toda su vida y mueren siendo camellos. Pero llega el momento -surge incluso a cada instante- en que el espíritu, aplastado, se endereza, salta y rechaza su agotadora carga de conocimientos: en el momento del león. Rebelión indispensable, rechazo radical, voluntad, anudada sobre sí, de rechazo. Viene entonces la retirada al desierto: una huida, un gesto de desesperación, un callejón sin salida... Y es entonces el niño el que arranca al espíritu de su negatividad: niño, símbolo de un sí vital, absoluto, que no se funda en nada ni tiene objetivo; es un sí primordial a la existencia tal como es, un sí al mundo; es sagrado; sólo en él se justifica toda la creación; él absorbe incluso el mal y lo transfigura. El niño no es más que un ser que dice sí. Acepta el feliz desenlace



de las cosas, no tiene conciencia alguna de un universo culpable o malvado e ignora el resentimiento. (Onimus, 2000, p.47).

Como se puede observar, en el *estadio del camello*, el ser humano gobernado por el deber ser, está ligado a todo lo que se ha construido con él. Sabiendo que el camello se dirige al desierto, lo incierto y debe estar sobrecargado de todo lo que ata su libertad. En ese caminar, su misión es resolver tareas que están designadas a su deber, eso da por supuesto y cumple su deber. Es decir, hasta el momento es un espíritu sumiso, pero en su transitar por el desierto, en soledad, tienen el tiempo para meditar y traspasar al segundo estadio.

Pasa a la *transformación del león*, aquí el espíritu crea su propia libertad, se da cuenta que tiene la capacidad de decidir, dejando las cargas del camello. El león siendo valiente, opta por el yo quiero, dejando atrás el *tú debes*, o sea, logra identificar ese libre albedrío del que puede decidir, habiéndose liberado del peso que traía consigo el camello. Entiende que la libertad que posee tiene un objetivo e identifica que debe pasar hacia otro estadio.

El niño, aquí no hay peso alguno, identificando el yo quiero, pero con sentido de creatividad. Ahora la esencia humana que posee, le da posibilidad de crear lo deseado. Entonces la libertad topa el culmen del deleite de poseerla.

Estas analogías de libertad conllevan a pensar y repensar que el espíritu y la espiritualidad son enigmas constantes por descifrar, como si fuese un cofre de tesoros que es distinto para cada ser humano. No puede reducirse esta noción, a un proceso consecutivo para toda persona, menos aún, que pueda confundirse el espíritu libre con un hedonismo vago que espera que todo vaya transcurriendo por inercia.

Cyrułnik (2018) considera que la espiritualidad no está separada del cuerpo ni de la cultura, y se apoya por un lado, puede desarrollarse hacia el cielo y la abstracción, emerge del encuentro entre

un cerebro capaz de representarse un mundo totalmente ausente y un contexto cultural que da forma a esta dimensión del espíritu. (stork,1977; Boringhieri, 2001), indica que no hay peor desastre que asumir la espiritualidad como escapatoria a lo irreal, la verdadera espiritualidad no es una huida de la realidad, sino una entrega total a la misma. La espiritualidad se constituye en un recurso personalógico frente a las crisis, potencia al ser humano para acoger la realidad con todo lo que trae, proporcionando nuevas perspectivas. La crisis puede ser interpretada como purificación y oportunidad de crecimiento. (Nieto, 2016).

Para determinar que un espíritu libre en cualquier contexto de frustración o estrés sabrá encontrar los caminos propicios para hacer que el trayecto sea más llevadero, que, al conducirse en el sendero que le plantee su espiritualidad, existirá la claridad que está optando por lo correcto. Esa claridad, dejará connotar que la espiritualidad se ha construido como una esencia particular de la totalidad que es el ser humano.

## CONCLUSIONES

Los contextos o situaciones conflictivas, a pesar de los desastres que traen consigo, también contribuyen a buscar mecanismos de crecimiento humano. Uno de ellos ha sido el tiempo de pandemia, donde las emociones de distintas índoles se han hecho visibles. La irritabilidad ha sido una de ellas, pero se busca cada vez más, encontrar propuestas para mitigar y solventar tal situación. En este caso de análisis bibliográfico, se toma como referencia la Psicología Humanista y en particular los aportes de Viktor Frankl, teniendo presente la integralidad del ser humano y el acápite de la espiritualidad en esa totalidad de hombre.

Así también se concibe que, si bien la tristeza, el dolor son evidentes en cada pérdida humana, también la irritabilidad se ha pronunciado con un mayor foco de atención. Y es ahí donde profesionales inmersos con la salud psicológica y terapéutica, desde sus propias vulnerabilidades y crisis, están llamados a contribuir a la humanidad, ofreciendo un abanico de posibles opciones para disminuir esta

emoción desencadenante, tanto en ellos, como en las personas que atienden. Ante ello, se propone considerar las conclusiones del presente trabajo:

1. El ser humano desde su complejidad de existencia humana, por más que el recorrido histórico le brinde herramientas a cada instante para responder a sus necesidades y conflictos; hasta el momento no logra solventar la totalidad de sus precariedades, entre ellas, las relacionadas con el manejo de sus emociones y las reacciones que estas desencadenan. En el caso particular de este texto, el profesional en el área de la Psicología, quien ha sido el foco de estudio, no se puede afirmar que tenga una disminución en su comportamiento y accionar por el hecho de ser profesional en el área. Ningún profesional es inmune a la irritabilidad; más en un contexto de pandemia global. Aunque, posea muchas más herramientas, tanto académicas y experienciales, estas no siempre son suficientes para la autoayuda, entendiendo la diversidad de condiciones humanas existentes.
2. El contexto de pandemia, ha sido en una época de crudeza y de agobio, al mismo tiempo de reflexión sobre el acontecer del ser humano sobre la existencia misma. Desde el ámbito social ha suscitado pensar y repensar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra el sujeto desprotegido del sistema de salubridad. Así también la urgencia de encontrar en este espacio un dialogo con las líneas y corrientes psicológicas para contribuir a la salud mental sobre el acontecer que trae consigo la crisis de salud. Si bien, es cierto la pandemia, ha dejado muertes y un sin número de acciones dolorosas, también ha invitado a ser propositivos con lo que se posee, es el caso particular del área de la psicología que ha tenido que intervenir con mayor énfasis en casos de primeros auxilios psicológicos, tratamientos terapéuticos de inmediates, y asistencias telemáticas para acompañar casos vinculados con el Covid 19. Desde esta perspectiva, un acontecer doloroso, también puede ser visto como un incitador a cambios y nuevas propuestas.

3. Al concebirse la irritabilidad como una emoción, producto de un proceso químico y de un ambiente hostil del entorno, puede desencadenarse con una acción no agradable ni para el individuo que la genera ni para el otro que la observa o siente; se debe reconocer cuáles son las causas y acciones que gestan tal emoción. Al descubrir su origen, será sencillo generar mecanismos propicios para ir disminuyendo su intensidad, trayectoria y repercusiones.
4. La espiritualidad resurge como mecanismo para salvaguardarnos, y desde un campo de acción amplio, se convierte en una herramienta terapéutica que puede contribuir a disminuir los estados de irritabilidad en el ser humano. Al concebir el accionar espiritual como una práctica de desarrollo humano, y no como seguimiento de una iglesia o religión; se está asumiendo la integralidad de los individuos, sean estos agnósticos, ateos, religioso o laicos. Esto permitirá que la energía se situé no en un seguimiento de algún lugar o entrega a alguna filiación, sino en un desarrollo individual, que requiere apertura, esperanza y fe en la vida.

#### Referencias:

- Ariza, M. (2020). Las emociones en la vida social. Editorial UNAM [http://ru.iis sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5780/1/emociones\\_vida\\_social.png](http://ru.iis sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5780/1/emociones_vida_social.png)
- Alvarado-Díaz, E., y Pagán-Torres, O. M. (2021). Consideraciones sobre la espiritualidad y la religión como recursos de afrontamiento durante la pandemia del COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*. 5(1) 5007-5019. <https://doi.org/10.37226/rcp.v5i1.5007>
- Alzate-Torres, D. M. (2020). De la tensión en el ejercicio de los roles de género a la violencia conyugal como pauta relacional. *Revista eleuthera*, 22(2), 266-285.
- Barraza, A. (2020). El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Batthyány, A. (2020). La superación de la indiferencia: El sentido de la vida en tiempos de cambio. Editorial Herder. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4779806>

- Boringhieri, B. Almeida, R. de y Montero, P., (2001). Tránsito religioso no Brasil», en São Paulo em Perspectivas, São Paulo, 15(3), 92–100.
- Broche, Y; Fernández, E; Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*. 2020;46(Supl. especial):e2488: <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v46s1/1561-3127-rcsp-46-s1-e2488.pdf>
- Busto, M. (2017). La irritabilidad como síntoma en psiquiatría infanto-juvenil. Universidad de Malaga. Departamento de Salud Pública y Psiquiatría. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157969>
- Bustos, V. Cortes, O. (2015). Evaluación de Impacto del Programa de Acompañamiento Psicológico, y Servicio de Asesoría Psicológica del Centro de Asesoría Psicológica-CAP de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Costa. *Revista de Psicología GEPU* 6. (1), 25-37
- Casaldáliga, P., & Vigil, J. M. (1992). Espiritualidad de la liberación (No. 1). Editorial Sal Terrae.
- Castañeda RFG, I Hernández-Cervantes Q. El cuidado de sí y la espiritualidad en tiempos de contingencia por Covid-19. *Cogitare enfermagen*. [Internet]. 2020; 25. <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.73518>.
- Cepeda Armijos, G. (2014). Psicología: la ciencia de las ciencias. *Sophia* (Quito), (16), 25-45.
- Cordero, L; Vargas, M. (2010). Espiritualidades indígenas, interculturalidad y misión integral. Ediciones Kairos. Latinoamericana.
- Cyrułnik, B. (2018). Psicoterapia de Dios: La fe como resiliencia (Vol. 137). Editorial Gedisa.
- Cook, J. L., Rio, E., Purdam, C. R., Girdwood, M., Ortega-Cebrian, S., Y Docking, S. I. (2017). El continuum de la patología de tendón: concepto actual e implicaciones clínicas. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 52(194), 61-69.
- Duque-López, C. F. (2018). Psicoterapia y Espiritualidad: El reto de la transformación interior desde Anselm Grün. Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Filas, S. (2010). Acompañamiento Terapéutico y Síndrome de Burnout. Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC102411.pdf>
- Frankl, V. (2011a). Psicoterapia y existencialismo: escritos selectos sobre logoterapia. Herder Editorial.
- Frankl, V. (2011b). Logoterapia y análisis existencial: textos de cinco décadas. Editorial Herder. 1-320
- Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Editorial Herder.
- Fromm, E. (2007). De tener al ser. Ediciones Paidós.
- Garriga, J. (2015). La llave de la buena vida. Editorial Diana.
- Garriga, J. (2017). Vivir en el alma. Editorial Diana.
- Goleman, D (1996). Inteligencia emocional. Kairos S.A.
- Gutiérrez, G. (2003). La densidad del presente. Ediciones Sígueme.
- Grün, A. (2002). Un largo y gozoso camino. Las claves de mi vida. Sal Terrae.
- Han, B. (2021). La sociedad paliativa. Editorial Herder.
- Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Editorial Herder.
- Irurzun, J. Mezzadra, J y Preuss, M. (2017). Resiliencia y espiritualidad. Aportes Para su estudio desde una perspectiva psicológica. *Mente clara Vol 2. (2)* <https://tantra.org.es/revista/index.php/biblioteca/article/view/34/36>
- Jaramillo, G., Solano, O., y Nicola, A. (2019). La medicina espiritual en Gregorio de Nisa como aporte para los retos de una Iglesia en salida. *Veritas*, (43), 107-132.
- Kassin, S; Fein, S; Markus, H. (2010). Psicología Social. Cengage Learning.
- Kristeva, J. (2013). Diez principios para el humanismo del siglo XXI. *Cuadernos de Literatura*, 17(33), 407-412.
- Lastra, S. (2007). Del libro: Vida Líquida. *Cuadernos de H ideas*, 1(1).
- Lazarus, R. (2000). Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones. Editorial Paidós.
- Lorenzo, A. Días, K. Zaldivar, D. (2019). La psicología como ciencia en el afrontamiento a la COVID-19: apuntes generales. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*. file:///C:/Users/HP/Downloads/839-1548-2-PB.pdf
- Maturana, H. (2006). Desde la biología a la psicología. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Editorial Paidós.
- Martin, D, Boeck, K. (1997). Qué es inteligencia emocional. Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida. Selección EDAF.
- Martínez, J. (2021). La fe en tiempos de pandemia. De

- la utopía a la esperanza. Ediciones Encuentro.
- Morales, D; Gutiérrez, A. (2019). Irritabilidad como síntoma transdiagnóstico, en *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia. Volumen 30*. No 2. [https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/04/Revista-SOPNIA\\_201908.pdf#page=49](https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/04/Revista-SOPNIA_201908.pdf#page=49)
- Neurowikia. (2018). Trastornos neuropsiquiátricos: irritabilidad. *Sociedad Española de Neurología*. [http://neurowikia.es/content/trastornos-neuropsiqui%C3%A1tricos-irritabilidad#google\\_vignette](http://neurowikia.es/content/trastornos-neuropsiqui%C3%A1tricos-irritabilidad#google_vignette)
- Nieto Gómez, L. E., Vallejo, J. L., y Giraldo Díaz, R. (2016). Capítulo 1: Crisis Ambiental Como Crisis De Civilización. Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia, 15–34. Recuperado a partir de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/1377>
- Oblitas, L (2008). El estado del arte de la Psicología de la Salud. *Revista de Psicología- Pontificia Universidad Católica del Perú Vol XXVI*. (2) <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a02.pdf>
- Onimus, J. (2000). Jesús en directo. Sal Terrae.
- Ortiz, M y Ortiz, E (2007). Psicología de la salud: Una clave para comprender el fenómeno de la adherencia terapéutica. *Revista médica de Chile- Universidad de la Frontera Vol 135*. (5) [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872007000500014&lng=es&rm=iso&tlng=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872007000500014&lng=es&rm=iso&tlng=es)
- Peña, D (2016). Ética, humanismo y espiritualidad en la conducción del sistema de salud: de los conceptos a la práctica. *Escuela Latinoamericana de Medicina. La Habana. Cuba Vol 11*. (3) <https://www.redalyc.org/pdf/4773/477355399006.pdf>
- Preciado, P. (2020). Sopa de wuhan. Editorial: ASPO
- Quiceno, J. Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Universidad de San Buenaventura Vol 5*. (2). <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/261/439>
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo Vol 24*. (86). <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808601.pdf>
- Rossi, G.(2007). El acompañamiento terapéutico lo cotidiano las redes y sus interlocutores. Ediciones Polemos.
- RIBLA. (2010). Espiritualidad bíblica en perspectiva ecológica. Editorial Verbo Divino.
- Sartre, J. (1973). Bosquejo de una teoría de las emociones. <https://filoymas.files.wordpress.com/2015/03/bosquejo-de-una-teor%C3%ADa-de-las-emociones-jean-paul-sartre.pdf>
- Segovia, G. Medina, A y Astete, M. (2021). Actitudes y comportamientos de la población frente a la pandemia de la COVID 19. Boletín del Instituto Nacional de Salud [https://boletin.ins.gob.pe/wp-content/uploads/2021/a03v27n7\\_8.pdf](https://boletin.ins.gob.pe/wp-content/uploads/2021/a03v27n7_8.pdf)
- Sobrino, J. (1985). Liberación con espíritu. Apuntes para una nueva espiritualidad. Editorial Sal Terrae.
- Santamaría, M. D., Ozamiz-Etxebarria, N., Rodríguez, I. R., Alboniga-Mayor, J. J., & Gorrotxategi, M. P. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en una muestra de profesionales sanitarios españoles. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 14(2), 106-112.
- Stork, R. Y. (1997). Persona como fuente de autenticidad. *Acta Philosophica: rivista internazionale di filosofia*, 6(1), 83-100.
- Tamayo, J. (2005). Nuevo Diccionario de Teología. Editorial Trotta.
- Transvaloración del pensamiento. (26 de enero del 2019). *¿Qué simboliza para Nietzsche un camello, un león y un niño?* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4gZitFyIPxw>
- Valera, O. (2008). Las corrientes de la psicología contemporánea. Editorial Pueblo y Educación.
- Vera, B; Carbelo, B; Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Watzlawich, P. (2013). El arte de amargarse la vida. Editorial Herder.
- Žižek, S. (2020). ¡Pandemia! El covid-19 sacude al mundo. CEOPS.

Revista  
**PSICOLOGÍA**  
UNEMI

---

Normas de Publicación de la Revista Psicología

---

## **Normas de Publicación de la Revista Psicología UNEMI**

La **Revista PSICOLOGÍA UNEMI** es una revista científica indexada y arbitrada, de publicación semestral, dirigida a la población universitaria, que publica principalmente trabajos originales de investigación científica, divulgación de proyectos de vinculación, dossier, ensayos científicos y comunicaciones originales preferentemente en las áreas prioritarias de la revista. Su objetivo es divulgar los adelantos científicos y las últimas producciones científicas de las ciencias psicológicas y ciencias afines, tanto de la universidad Estatal de Milagro, como las que se realicen en otras universidades y centros de investigación nacional e internacional.

### **CONDICIONES GENERALES**

Las contribuciones que se publiquen en **PSICOLOGÍA UNEMI** deben estar enmarcadas en los requisitos fijados en la presente Norma y aceptadas por el Comité Editorial. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos, en idioma español o inglés y no estar en proceso de arbitraje por otras revistas. Los derechos de publicación de los trabajos son propiedad de PSICOLOGÍA UNEMI, se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cumplan las condiciones siguientes: sin fines comerciales, no se realicen alteraciones de sus contenidos y se cite su información completa (nombre y apellido del autor, Psicología UNEMI, número de volumen, número de ejemplar y URL exacto del documento citado). Los autores deberán indicar nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo o filiación laboral, cargo que desempeñan, código ORCID, dirección completa, incluyendo teléfono, fax y correo electrónico. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

### **CONTRIBUCIONES**

El Comité Editorial acepta contribuciones científicas originales e innovadoras para publicación en las distintas áreas de la Revista Psicología UNEMI como: Artículos científicos, artículos técnicos, artículos bibliométricos, dossier, artículos de revisión, ensayos científicos, entre otros.

**Los Artículos Científicos** son el resultado de trabajos de investigación, bien sea de revisión sistémica, aplicada, exploratoria, descriptiva, explicativa correlacional, cualitativa, cuantitativa o experimental, en el que se han obtenido resultados, se discutieron y se llegaron a conclusiones que signifiquen un aporte innovador en las ciencias sociales y del comportamiento.

**Los Artículos Técnicos** son el resultado de trabajos de grado o de investigación en el ámbito universitario, bien sea experimental y/o no experimental, que signifiquen un aporte a las ciencias sociales, ciencias psicológicas, y del comportamiento para la resolución de problemas específicos en el sector de la salud integral.

**Los artículos bibliométricos** son estudios descriptivos, evaluación y supervisión o monitoreo que proporcionan información sobre los resultados del proceso investigador, volumen, evolución, visibilidad y estructura, de manera que se pueda valorar la contribución científica y el impacto tanto de la investigación como de las fuentes, se aplica en tres niveles: micro o individual (investigador), meso (institución) y macro (país o región).

**Dossier de investigación/Research dossier** son documentos relevantes o conjunto de documentos, planes, procedimientos, informes, registros entre otros, que incluyen toda la información requerida sobre un tema concreto, que certifican que un determinado proceso se ha realizado conforme a los estándares de calidad científica. Esta sección compila un conjunto de artículos arbitrados que giran en torno a un tema central, el que es tratado con profundidad y desde distintos enfoques. Las convocatorias a presentación de artículos para esta sección tienen fechas de cierre, por lo que se sugiere consultar las distintas convocatorias.

**Los Ensayos científicos** de revisión sistemática, son aquellas contribuciones producto de investigaciones destinadas a informar novedades y/o adelantos en las especialidades que abarca la psicología en todas

las especialidades. Todos estos deben ser inéditos y no se aceptarán los que hayan sido ofrecidos a otros órganos de difusión.

### **PRESENTACIÓN**

Todas las contribuciones deben ser enviadas en formato electrónico. La redacción del manuscrito debe realizarse en español o en inglés. Éste debe ser redactado en tercera persona y tiempo verbal presente. El mismo debe ser escrito utilizando el procesador de texto Microsoft Office Word® tipografiado a una sola columna, a interlineado simple, con un espaciado posterior entre párrafos de 6 puntos, en papel tamaño A4 (21,0 x 29,7 cm), tipo de letra Times New Román, tamaño 12, justificado, sin sangría y con márgenes de 2,5 cm en todos los lados: inferior, superior, izquierdo y derecho.

Los artículos científicos deben tener una extensión mínima de 4 páginas y 15 como máximo con 50 referencias como mínimo. Los artículos técnicos deben tener mínimo 30 referencias bibliográficas, de igual manera los artículos de divulgación, dossieres. Las ilustraciones, gráficos, dibujos y fotografías serán denominadas Figuras y serán presentadas en formatos jpg. Las figuras deben ser en original, elaboradas por los autores. No se aceptan figuras escaneadas. Las fotografías deben ser de alta resolución, nítidas y bien contrastadas, sin zonas demasiado oscuras o extremadamente claras. Las tablas y las figuras se deben enumerar (cada una) consecutivamente en números arábigos, en letra Times New Román, tamaño 10. Éstas deben ser incluidas lo más próximo posible a su referencia en

el texto, con su respectivo título en la parte superior si es una tabla o inferior si es una figura. En el caso de que la información contenida sea tomada de otro autor, se debe colocar la fuente. Todas las ecuaciones y fórmulas deben ser generadas por editores de ecuaciones actualizados y enumeradas consecutivamente con números arábigos, colocados entre paréntesis en el lado derecho. Los símbolos matemáticos deben ser muy claros y legibles. Las unidades deben ser colocadas en el Sistema Métrico Decimal y Sistema Internacional de Medida. Si se emplean siglas y abreviaturas poco conocidas, se indicará su significado la primera vez que se mencionen en el texto y en las demás menciones bastará con la sigla o la abreviatura.

### **COMPOSICIÓN**

En el caso del artículo científico, técnico y bibliométricos, deberá ordenarse en las siguientes partes:

**Título en español.** Debe ser breve, preciso y codificable, sin abreviaturas, paréntesis, fórmulas, ni caracteres desconocidos. Debe contener la menor cantidad de palabras (extensión máxima de 15 palabras) que expresen el contenido del manuscrito y pueda ser registrado en índices internacionales.

**Datos de los autores.** Debe indicar el primer nombre y primer apellido. Se recomienda para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, la adopción de un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guion para los más comunes (Ej. María Pérez-Acosta). En otro archivo se debe indicar la información completa de cada autor: nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo, cargo que desempeña y dirección completa, incluyendo número de teléfono, fax e imprescindible correo electrónico y código Orcid.

**Resumen en español y Palabras clave.** Debe señalar el objetivo o finalidad de la investigación y una síntesis de la metodología o procedimiento, de los resultados y conclusiones más relevantes. Tendrá una extensión máxima de 200 palabras en un solo párrafo con interlineado sencillo. No debe contener referencias bibliográficas, tablas, figuras o ecuaciones. Al final del resumen incluir de 3 a 10 palabras clave o descriptores significativos, con la finalidad de su inclusión en los índices internacionales.

**Título, Resumen y Palabras clave en inglés (Abstract y Keywords).** Son la traducción al inglés del título, resumen y palabras clave presentadas en español.

**Introducción.** Se presenta en forma concisa una descripción del problema, el objetivo del trabajo, una síntesis de su fundamento teórico y la metodología empleada. Se debe hacer mención además del contenido del desarrollo del manuscrito, sin especificar los resultados y las conclusiones del trabajo.

**Métodos (Metodología):** se describe el diseño de la investigación y se explica cómo se realizó el trabajo,

se describen los métodos y materiales desarrollados y/o utilizados.

**Resultados:** se presenta la información y/o producto pertinente a los objetivos del estudio y los hallazgos en secuencia lógica.

**Discusión:** En discusión de los resultados se presentan los argumentos que sustentan los resultados de la investigación. Se examinan e interpretan los resultados y se sacan las contribuciones derivadas de esos resultados con los respectivos argumentos que las sustentan. Se contrastan los resultados con los referentes teóricos, justificando la creación de conocimiento como resultado del trabajo.

**Conclusiones.** Se presenta un resumen, sin argumentos, de los resultados obtenidos.

**Referencias/Bibliografía.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. En caso de las referencias o bibliografía deben ser citadas en el texto, según normas APA Séptima edición. Debe evitarse referencia a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, no universalmente accesibles.

En el caso de Dossier de investigación, ensayo científico y artículo de revisión, deberá ordenarse de la siguiente manera: Título en español, datos de los autores, resumen y palabras clave en castellano; título, resumen y palabras clave en inglés; introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía.

### **INSTRUCCIONES DE ENVÍO**

**1.Recepción de artículos.** El Comité Editorial efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo a los objetivos de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos establecidos en las normas de publicación. El Comité Editorial hará las correcciones pertinentes, sin alterar el contenido del mismo. Si encontrara fallas que pudieran afectarlo, las correcciones se harán de mutuo acuerdo con su autor. La recepción del artículo no supone su aceptación.

**2.Sistema de revisión por pares (peer review).** Los artículos preseleccionados serán sometidos a un proceso de arbitraje. Se asignarán dos o más revisores especializados en la materia, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego), en cuanto a su contenido, aspectos formales, pertinencia y calidad científica. La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las correcciones y sugerencias de mejora propuestas por los árbitros.

**3.Decisión editorial.** Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes:

- a) Originalidad;
- b) Precisión en el tema;
- c) Solidez teórica;
- d) Fiabilidad y validez científica;
- e) Justificación de los resultados;
- f) Impacto;
- g) Perspectivas/aportes futuros;
- h) Calidad de la escritura;
- i) Presentación de las tablas y figuras; y
- e) Referencias según normas APA séptima edición. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

Los autores del artículo recibirán una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se les enviarán un (1) ejemplar de la Revista Psicología UNEMI respectiva y un certificado de haber publicado. Los trabajos no aceptados serán devueltos a sus autores indicándoles los motivos de tal decisión.



Revista

# PSICOLOGÍA

Volumen 6 - Número 10, enero - junio, 2022

UNEMI



UNEMI

DIRECTORIO  
PRINCIPAL

# UNEMI

# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

# UNEMI

## Descripción

<b>A. Asesoría:</b> Asesoría académica y administrativa.	<b>F. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado:</b> Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.	<b>L. Vicerrectoría de Extensión:</b> Vicerrectoría de Extensión.	<b>2. Unidad Cultural:</b> Unidad Cultural.
<b>B. Oficina de Atención al Estudiante:</b> Oficina de Atención al Estudiante.	<b>G. Administración (G):</b> Oficina de Administración (G).	<b>M. Biblioteca y Documentación:</b> Biblioteca y Documentación.	<b>3. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Científico:</b> Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Científico.
<b>C. Administración (A):</b> Oficina de Administración (A).	<b>H. Centro de Servicios Académicos (CSA):</b> Centro de Servicios Académicos (CSA).	<b>N. Oficina de Asesoría:</b> Oficina de Asesoría.	<b>4. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Tecnológico:</b> Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Tecnológico.
<b>D. Núcleo y Sala de Profesores:</b> Núcleo y Sala de Profesores.	<b>I. Vicerrectoría de Asesoría y Convocatorias:</b> Vicerrectoría de Asesoría y Convocatorias.	<b>O. Vicerrectoría de Asesoría y Convocatorias:</b> Vicerrectoría de Asesoría y Convocatorias.	<b>5. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo:</b> Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo.
<b>E. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado:</b> Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.	<b>J. Vicerrectoría de Ingeniería:</b> Vicerrectoría de Ingeniería.	<b>P. Centro de Servicios Académicos (CSA):</b> Centro de Servicios Académicos (CSA).	<b>6. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo:</b> Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo.
	<b>K. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado:</b> Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.		<b>7. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo:</b> Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo.

**Dirección:** Cda. Universitaria Km. 1 ½ vía Km.26

**Conmutador:** (04)2974317 – (04)2970881

**UNEMI:** MSc. Carmen Zambrano Villalba

**Cel:** 0984396325 - ext: 9169. Email: [revistapsicologia@unemi.edu.ec](mailto:revistapsicologia@unemi.edu.ec)

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>